

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE
MEDICINA CAMPUS I

TESIS

QUE COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN
DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD

PRESENTA:
YAMEL AMAIRAMI CASTRO NIETO

DIRECTOR DE TESIS:
DRA. ESMERALDA ALVARADO FÉLIX

CODIRECTOR DE TESIS:
DRA. NIKELL ESMERALDA ZÁRATE DEPRAECT

CULIACÁN, SINALOA JUNIO DE 2024



Dirección General de Bibliotecas
Ciudad Universitaria
Av. de las Américas y Blvd. Universitarios
C. P. 80010 Culiacán, Sinaloa, México.
Tel. (667) 713 78 32 y 712 50 57
dgbuas@uas.edu.mx

UAS-Dirección General de Bibliotecas

Repositorio Institucional Buelna

Restricciones de uso

Todo el material contenido en la presente tesis está protegido por la Ley Federal de Derechos de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

Queda prohibido la reproducción parcial o total de esta tesis. El uso de imágenes, tablas, gráficas, texto y demás material que sea objeto de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente correctamente mencionando al o los autores del presente estudio empírico. Cualquier uso distinto, como el lucro, reproducción, edición o modificación sin autorización expresa de quienes gozan de la propiedad intelectual, será perseguido y sancionado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial
Compartir Igual, 4.0 Internacional



Agradecimientos

Quiero expresar mi total agradecimiento, a todas las personas que han contribuido de manera significativa, en la culminación de esta etapa de formación profesional. Su apoyo, orientación y palabras de aliento han sido fundamentales en este largo y enriquecedor proceso. Por ello, hago extensiva la gratitud que siento hacia:

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías por su generoso respaldo financiero durante mi maestría. De igual manera, a mi alma mater, la Universidad Autónoma de Sinaloa, por brindarme la oportunidad de cursar un programa de alta calidad y por ofrecerme un ambiente académico enriquecedor. También, a la Facultad de Medicina por su constante orientación y apoyo, así como al programa, coordinación y personal administrativo de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud por proporcionarme una valiosa oportunidad de crecimiento personal y académico.

A mis queridos padres, esposo, hija y hermanas, por su amor incondicional, paciencia y apoyo constante durante mi trayectoria educativa. Su apoyo ha sido mi fuente de fortaleza en los momentos difíciles, brindándome consuelo y aliento para superar cada desafío con perseverancia.

Al comité evaluador de esta tesis, directora MC. Esmeralda Alvarado Félix, co-directora Dra. Nikell Esmeralda Zárate Depraect, mis lectores críticos MC. Jesús Leobardo Garibay López y el Dr. Juan Ruíz Xicotécatl por su dedicación y compromiso con mi trabajo académico. Sus valiosas sugerencias, comentarios y críticas constructivas, las cuales han contribuido significativamente a mejorar la calidad de este trabajo.

A mis estimados maestros, su sabiduría, guía y constante motivación, han sido pieza fundamental en mi formación profesional. A mis compañeros de estudio, por su amistad y apoyo mutuo a lo largo de este viaje académico. Gracias por compartir momentos de aprendizaje, risas y experiencias inolvidables que han enriquecido mi vida tanto personal como profesionalmente.

A los ponentes y a los docentes que participaron en esta investigación, su disposición y colaboración fueron fundamentales para la recopilación de la información y el desarrollo de este estudio.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO.....	4
I.1 Contexto de la investigación.....	4
I.2 Planteamiento del problema.....	7
I.3 Objetivos.....	12
I.3.1 Objetivo general.....	12
I.3.2 Objetivo específico.....	12
I.4 Supuesto.....	12
I.5 Justificación.....	12
CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE.....	15
II.1 Internacionales.....	15
II.2 Nacionales.....	18
II.3 Locales.....	20
CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO.....	25
III. 1 Teóricos de la investigación.....	25
III.1.1 Paradigmas educativos.....	25
III.1.1.1 Constructivismo.....	26
III.1.1.2 Humanismo.....	27
III.1.2 Educación emocional.....	31
III.2 Inteligencia emocional.....	33
III.3 Competencias.....	35
III.3.1 Competencias emocionales.....	36
III.3.1.1 Conciencia emocional.....	38
III.3.1.2 Regulación emocional.....	39
III.3.1.3 Autonomía emocional.....	39
III.3.1.4 Competencias sociales.....	40
III.3.1.5 Competencias para la vida y el bienestar.....	41
III.3.2 Papel del profesor.....	42
III.3 Educación en el nivel superior.....	45

III.3.1 Estrategias de enseñanza aprendizaje	48
III.3.1.1 Lluvia de ideas	49
III.3.1.2 Preguntas exploratorias	49
III.3.1.3 Simulación.....	49
III.3.1.4 Estudios de casos.....	49
III.3.1.5 Aprendizaje basado en problemas	50
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	51
IV.1 Diseño	51
IV.2 Método	52
IV.3 Población y Muestra.....	53
IV.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos.....	54
IV.5 Procedimiento o ruta crítica	56
IV.6 Cuestiones éticas	59
CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS.....	60
V. 1 Resultados.....	60
V.1.1 Resultados de evaluación inicial del inventario de competencias emocionales en adultos	60
V.1.2 Resultados descriptivos de las estrategias que favorecieron las competencias emocionales.....	67
V.1.3 Resultados del análisis de la evaluación inicial y la evaluación final.	79
V. 2 Análisis y discusión de las competencias emocionales de los docentes.....	90
CONCLUSIONES.....	99
PROPUESTAS	103
REFERENCIAS	104
ANEXOS	113
Anexo 1. Mapas curriculares	113
Anexo 2. Planeación de intervención	119
Anexo 3. Carta de consentimiento informado	143
Anexo 4. Inventario de competencias emocionales para adultos	144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evaluación inicial de la dimensión de conciencia emocional	62
Tabla 2. Evaluación inicial de la dimensión de regulación emocional.....	63
Tabla 3. Evaluación inicial de la dimensión de autonomía emocional.....	64
Tabla 4. Evaluación inicial de la dimensión de competencias sociales	66
Tabla 5. Evaluación inicial de la dimensión competencias para la vida y el bienestar	67
Tabla 6. Estrategias utilizadas para el fortalecimiento competencias emocionales	69
Tabla 7. Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de conciencia emocional	82
Tabla 8. Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de regulación emocional	84
Tabla 9. Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de autonomía emocional.....	86
Tabla 10. Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de competencias sociales	88
Tabla 11. Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de competencias para la vida y el bienestar	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Componentes de las competencias emocionales	70
Figura 2. Componentes de la conciencia emocional	71
Figura 3. Componentes de la regulación emocional	73
Figura 4. Componentes de la autonomía emocional	74
Figura 5. Componentes de las competencias sociales	76
Figura 6. Componentes de las competencias para la vida y el bienestar	78

Resumen

Las competencias emocionales son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. La importancia de las competencias emocionales en los docentes universitarios radica en su papel integral en la formación de los estudiantes, más allá de la impartición de conocimientos académicos. Por tal motivo se realiza un curso de competencias emocionales en docentes con el objetivo de evaluar las competencias emocionales de los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina. Con una metodología de enfoque cualitativo, implementando el método de estudio de caso en una muestra de 22 docentes del campus I de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Los resultados revelaron que los docentes necesitaban mejorar principalmente en las dimensiones de conciencia emocional y regulación emocional, aunque ya mostraban fortalezas en autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Tras la intervención, se observó un progreso significativo en conciencia emocional y regulación emocional, con una mejor gestión de las emociones propias y una percepción más clara de las emociones de los demás. Además, se observó un aumento en la preferencia por respuestas más positivas en la mayoría de los ítems, sugiriendo un posible fortalecimiento de las competencias restantes. Aunque estas últimas ya se encontraban en niveles óptimos, mostraron cambios positivos después de la intervención. De esta manera, se puede concluir que la investigación cumplió con lo estipulado identificando, reconociendo, describiendo y analizando las competencias emocionales.

Palabras Claves: Competencias emocionales, Educación superior, Docentes universitarios, Educación emocional.

Abstract

Emotional competencies are a set of knowledge, abilities, skills and attitudes necessary to understand, express and appropriately regulate emotional phenomena. The importance of emotional competencies in university teachers lies in their integral role in the training of students, beyond the imparting of academic knowledge. For this reason, a course on emotional competencies in teachers is carried out with the objective of evaluating the emotional competencies of the teachers of Campus I of the Faculty of Medicine. With a qualitative approach methodology, implementing the case study method in a sample of 22 teachers from Campus I of the Faculty of Medicine of the Autonomous University of Sinaloa. The results revealed that teachers needed to improve mainly in the dimensions of emotional awareness and emotional regulation, although they already showed strengths in emotional autonomy, social skills, and skills for life and well-being. After the intervention, significant progress was observed in emotional awareness and emotional regulation, with better management of one's own emotions and a clearer perception of the emotions of others. Furthermore, an increase in the preference for more positive answers was observed in most of the items, suggesting a possible strengthening of the remaining competencies. Although the latter were already at optimal levels, they showed positive changes after the intervention. In this way, it can be concluded that the research complied with what was stipulated by identifying, recognizing, describing and analyzing emotional competencies.

Keywords: Emotional Competencies, Higher Education, University Teachers, Emotional Education.

INTRODUCCIÓN

La importancia de las competencias emocionales en los docentes universitarios radica en el hecho de que su labor va más allá de simplemente impartir conocimientos académicos. En la educación superior, los docentes juegan un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, influyen no solo en su desarrollo intelectual, sino también en su bienestar emocional y su crecimiento personal.

En este trabajo se presenta algunos fundamentos para potencializar las competencias emocionales, según Bisquerra (2007), abarcan "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p.69). Estas competencias son destrezas que nos permiten entender, manifestar y controlar nuestras emociones, así como las de los demás. En la sociedad actual, se valora cada vez más la posesión de estas habilidades, dado que se ha evidenciado su importancia para lograr el éxito tanto en el ámbito personal como en el profesional. Por lo que, el modelo de competencias emocionales ha emergido como un estándar reconocido en el ámbito de las habilidades emocionales y se estructura en torno a cinco competencias fundamentales: la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar.

Al respecto, Aguado et al. (2009) expone la importancia de la dimensión emocional del docente en el entorno escolar es significativa y puede incluso influir en el fenómeno de la deserción estudiantil, investigaciones indican que las emociones afectan las interacciones entre el docente y sus estudiantes en el ámbito escolar.

Los docentes que poseen estas competencias están mejor equipados para comprender y atender las necesidades emocionales de sus estudiantes, fomentar relaciones de confianza y respeto, y crear un entorno propicio para el crecimiento académico y personal. En un contexto universitario cada vez más diverso y multicultural, las competencias emocionales son esenciales para promover la inclusión y el respeto. Los docentes que son sensibles a las diferencias individuales, que saben cómo gestionar los conflictos de manera constructiva y que fomentan la apertura al diálogo y la reflexión.

Esta investigación se llevó a cabo con docentes de la Facultad de Medicina del campus I, quienes participaron de manera voluntaria. La estructura del trabajo se desglosa en cinco capítulos, en cada uno de ellos se describieron los aspectos relevantes y específicos de la investigación.

En el capítulo I, se presenta el objeto de estudio, donde se detalla el contexto de la investigación para situar el estudio en su entorno específico, se resaltan las características particulares y las circunstancias que hace relevante este estudio en el momento actual. Además, se expone el planteamiento del problema, que identifica las lagunas de conocimiento y los desafíos que se abordan, y que justifican la necesidad de esta investigación. Se plantean también, las preguntas que guiaron la indagación, diseñadas para abordar los aspectos relevantes, éstas orientan la dirección del análisis. Asimismo, se proporciona una minuciosa descripción del objetivo general y objetivos específicos. Igualmente, se formula el supuesto de investigación y se justifica la pertinencia y relevancia del trabajo, que destaca la aportación a llenar un vacío en el conocimiento existente e importancia en el contexto actual.

Del mismo modo, en el capítulo II, denominado estado del arte, se ofrece una revisión exhaustiva de la literatura existente y de estudios previos. Se exponen las principales investigaciones relevantes que respaldan el trabajo de investigación, donde se incluyen tesis de maestría y doctorado, así como trabajos de investigación, que abarcan cinco estudios internacionales, cinco nacionales y cinco locales. Se puntualiza el enfoque de estas investigaciones con relación a las competencias emocionales en docentes universitarios.

Asimismo, en el capítulo III, titulado marco teórico, se adentra en una exploración de la educación en el nivel superior, que analiza los paradigmas actuales y selecciona aquellos que son pertinentes y significativos en función de la presente investigación, así como los nuevos enfoques. En este contexto, se procede a conceptualizar una serie de términos clave que son fundamentales para comprender la educación. Se exploran conceptos como el humanismo, que enfatiza el desarrollo integral del individuo. Además, se define la educación emocional, un campo cada vez más relevante en el ámbito educativo, misma que abarca aspectos como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Asimismo, se destaca el papel crucial que desempeña

el docente en el proceso educativo, no solo como transmisor de conocimientos, sino también como guía y facilitador del desarrollo integral de los estudiantes.

Seguidamente, en el capítulo IV, se presenta en detalle la metodología y los instrumentos utilizados en la investigación, así como los pasos seguidos para su ejecución. El cual se optó por una intervención con enfoque cualitativo, que permitió explorar, identificar y comprender el significado que los docentes asignan a las competencias emocionales en su práctica, se empleó un método de estudio de caso, que permite un análisis detallado de las competencias emocionales en un entorno real. La investigación se llevó a cabo durante la primera semana del ciclo escolar 2023-2024, con la participación de 22 docentes. Para la recolección de datos se utilizaron la observación, el diario de campo y una encuesta tipo Likert. El proceso investigativo se dividió en cuatro etapas: diseño del estudio, recopilación de información, aplicación de métodos para obtener datos y análisis de resultados. Se realizó una evaluación inicial, seguida de una intervención y, posteriormente, se aplicó una evaluación final para medir las competencias emocionales.

En el capítulo V, se desarrolla la exposición de los resultados, análisis y discusión. En primer lugar, se presentan los resultados obtenidos a partir de la recopilación de datos, los cuales se exponen en forma de porcentajes y frecuencias para identificar las competencias emocionales presentes en los docentes. Posteriormente, se describe las estrategias de enseñanza - aprendizaje diseñadas específicamente para fortalecer estas competencias entre los docentes participantes. Asimismo, se lleva a cabo una evaluación para determinar qué competencias emocionales experimentaron mejoras significativas como resultado de la implementación de estas estrategias. Además, se ofrece un análisis profundo y una discusión detallada sobre los hallazgos relevantes.

CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO

En este capítulo se exponen los antecedentes, la contextualización y la problematización del objeto de estudio, los cuales fueron impulso de la presente investigación. También se exhiben las preguntas que guiaron la indagación, del mismo modo se detallan los objetivos generales y específicos, los supuestos de investigación, y se justifica la pertinencia y relevancia de la investigación, destaca su importancia social, implicaciones prácticas.

I.1 Contexto de la investigación

La educación es un derecho universal que garantiza a todas las personas el acceso a una formación de calidad. Según Bolívar (2010), "el derecho a la educación permea de manera transversal todos los derechos humanos y su ejercicio supone una elevación en la calidad del disfrute de éstos" (p. 192). Por lo tanto, recibir una educación de calidad conlleva intrínsecamente al desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores como la igualdad, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Estos elementos, a su vez, contribuyen a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, que proporciona igualdad de oportunidades y que aborda diversas problemáticas sociales.

Por un lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO, 2015) en la agenda 2030 para un desarrollo sostenible propone una educación con un enfoque humanista reafirma una serie de principios éticos universales que deben constituir el fundamento mismo de un planteamiento integrado de la finalidad y la organización de la educación para todos.

El Informe Delors de 1996 proponía una visión integrada de la educación basada en dos conceptos esenciales, aprender a lo largo de toda la vida y los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (UNESCO, 2015). En este sentido, la educación no conlleva únicamente la adquisición de conocimiento, sino también la de los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana necesarios para que reine la armonía social en un mundo caracterizado por la diversidad. Por lo que, mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza, debería ser la finalidad fundamental de la educación en el siglo XXI.

En tal sentido, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2016) enfatiza que no es posible desarrollar las competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales, sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso. A través del fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger los pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS, 2022) en su modelo educativo presenta cinco dimensiones: pedagógica, académico, curricular, formación profesional de estudiantes y de formación y actualización docente. Estas dimensiones se relacionan entre sí, para un desarrollo de las practicas sustantivas y procesos que le dan soporte, que garantizan los fines educativos de forma estructural, operativa y transversal.

De acuerdo con el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, la dimensión pedagógica se centra en el aprendizaje, humanista, integral, en un marco de equidad, inclusión y responsabilidad ética y social, sustituye el paradigma de enseñanza por el paradigma de aprendizaje sustentado en el humanismo y el constructivismo e incorpora los principios de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Por lo que, se requiere de una formación integral de las distintas dimensiones de la persona, entre ellas la afectiva y para lograr el desarrollo de esta, es de suma importancia que el docente posea competencias emocionales, y desempeñe un papel de guía e instructor, que facilite herramientas y estrategias fundamentales para que el estudiante pueda construir su propio proceso de aprendizaje (UAS, 2022).

Por su parte, la Facultad de Medicina nace como carrera en marzo de 1977, primero como parte del proyecto Conjunto de Estudios Profesionales para la Salud (CEPAS) y dos años después se transforma en el Instituto de Ciencias de la Salud (INCISA), con un plan de estudio modular, que pasa a formar parte de las 59 que existían en el país. En 1984 se convierte en escuela al celebrarse el primer foro académico, situación que fue ratificada por el Consejo Universitario. Posteriormente, en marzo del año 2000, es oficialmente reconocida por el Consejo

Universitario como facultad, por contar ya con varias especialidades, una maestría y un doctorado (UAS, 2013).

A lo largo de los años, la demanda para ingresar a la Licenciatura en Medicina aumentó con el objetivo de satisfacer sus propias necesidades. En 2004, se estableció una alternativa académica: el Técnico Superior Universitario (TSU) en Imagenología. Al año siguiente, en 2005, se lanzaron los programas de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical y en Terapia Física y Rehabilitación. En 2010, comenzó la carrera de Técnico Superior Universitario en Gericultura, y en 2011, la de Técnico Superior Universitario en Podología (UAS, 2013).

La Facultad de Medicina en Culiacán tiene dos sedes: la primera es el "Campus I" y la segunda, conocida desde 2018 hasta 2023 como "Campus Dr. José Narro Robles", fue renombrada en marzo de 2023 como "Campus Dr. Alfredo Zambada Senties". Este campus alberga las nuevas instalaciones de la Facultad de Medicina y las aulas para los estudiantes de la Licenciatura en Médico General. En 2022, se implementó el nuevo Modelo Educativo y Académico UAS en la Unidad Académica Facultad de Medicina. Para impulsar los planes de estudio, se llevó a cabo el Foro Universitario de Reforma Académica y Administrativa del 6 al 15 de marzo de 2023, y el Foro Interno de Reforma Académica y Administrativa de la Facultad de Medicina del 16 al 18 de mayo de 2023. Como resultado, en el "Campus I" se ofrece una nueva oferta educativa y un rediseño curricular de los planes de estudio para el ciclo escolar 2023-2024, aprobados por el H. Consejo Universitario (UAS, 2013).

En junio de 2023, se aprobó la creación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Citotecnología, así como la reforma curricular de los planes de estudios de las Licenciaturas en Fisioterapia e Imagenología. En agosto de 2023, se aprobó la creación de los planes de estudios para las Licenciaturas en Podología y Gerontología. En cuanto a las carreras vigentes en el "Campus I" de la Facultad de Medicina, continúan las últimas generaciones de los planes de estudio de las Licenciaturas en Fisioterapia, Gericultura e Imagenología, así como los programas de TSU en Citología Cervical y TSU en Podología (UAS, 2013).

Asimismo, la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FMUAS), tiene como misión formar profesionales de la salud mediante programas técnico superior

universitario, licenciaturas y postgrados, capaces de actuar con humanismo, sentido social, ética y capacidad científica (UAS, 2013).

En el mismo sentido, tiene como visión: Ser reconocida por su calidad académica, alto nivel de competencia de sus egresados a nivel nacional e internacional, mantienen la vanguardia en producción de conocimiento por el aporte de sus cuerpos académicos. Tecnológicamente equipada. Ejemplo de eficacia y eficiencia por el uso óptimo de recursos y procesos certificados. Con liderazgo en programas de bienestar laboral, académico y personal, en un ambiente de seguridad. Comprometida con la educación ambiental y sustentabilidad (UAS, 2013).

En la Facultad de Medicina campus “Dr. Carlos Alfredo Zambada Senties”. Se encuentran oficinas de la dirección, secretaría académica, secretaria administrativa, planeación educativa, control escolar, área de cómputo, biblioteca, coordinaciones de áreas básicas y de campos clínicos, así como los laboratorios de prácticas, el anfiteatro, 2 auditorios y cubículos para profesores.

En el campus I de la Facultad de Medicina, ubicado en la colonia Tierra Blanca, se dispone de una infraestructura física que comprende 24 aulas, 3 laboratorios, 1 auditorio, 1 centro de cómputo, 1 biblioteca, así como oficinas administrativas que incluyen un coordinador de carreras, un coordinador por cada programa educativo, una coordinación de servicio social, un consultorio médico y una coordinación de tutorías.

En ese sentido, la presente investigación se realizó con docentes del campus 1, de la Unidad Académica Facultad Medicina, donde se brinda una amplia oferta educativa que abarca diversos programas, tales como, licenciatura en citotecnología, licenciatura en fisioterapia, licenciatura en gerontología, licenciatura en imagenología, así como los programas técnicos superiores universitarios en citología cervical y en podología (véase Anexo 1 mapas curriculares).

I.2 Planteamiento del problema

El desarrollo de competencias emocionales dirigidas a los docentes del campus 1, responde a los desafíos que enfrentan las sociedades de adaptarse a procesos de cambio para el

desarrollo de nuevas habilidades, muy alejadas de las que antes se requerían para un desarrollo exitoso, para docentes solo se suman a los factores estresantes de la profesión docente (Sáenz, 2017). Frente a esto, Peñalva (2017) señala que “cada vez más estudios indican la necesidad de desarrollar programas de formación en habilidades emocionales e inteligencia emocional, para la mejora de la salud y bienestar del profesorado” (p. 201). Por esta razón, los docentes tienen un papel fundamental en el desarrollo emocional y social de sus estudiantes, por lo que, un docente con competencias emocionales puede influir positivamente en el bienestar emocional, el rendimiento académico y el desarrollo personal y social de sus estudiantes.

Se entiende, por competencias emocionales de acuerdo con Bisquerra (2003) como conjunto de conocimiento, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social. Para poder entender la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo, se realiza una reflexión de lo que las instituciones de educación nos señalan en su quehacer teórico y práctico.

Además de lo mencionado anteriormente, las instituciones educativas tienen claros sus objetivos en la educación. Sin embargo, para garantizar el cumplimiento de estos, es fundamental realizar un análisis exhaustivo de los diferentes actores involucrados: la institución, los estudiantes y los docentes. Cada uno de estos actores desempeña un papel crucial en el proceso educativo. La institución, como entidad organizativa, establece las políticas, recursos y directrices necesarias para el desarrollo académico. Los estudiantes, por su parte, son el centro del proceso educativo y su compromiso y participación son esenciales para el éxito de los programas educativos. Los docentes, en tanto, son los facilitadores del aprendizaje, quienes, mediante su conocimiento, habilidades pedagógicas y dedicación, guían y motivan a los estudiantes.

La UAS (2022) incorpora en su modelo educativo una definición clara del perfil deseado para sus docentes. En éste, se espera que los profesionales que ejerzan la docencia se distingan por su “liderazgo para integrar las funciones sustantivas, que implican la posibilidad de realizar sus acciones involucrándose con diversos sectores sociales a través de actores, programas,

instituciones y organismos a nivel nacional e internacional” (p.78). En este contexto, se demanda que los docentes posean un dominio sólido de las competencias disciplinares, pedagógicas y emocionales necesarias para garantizar la implementación de sus cursos con altos estándares de calidad.

Es importante resaltar que, el departamento de tutorías del campus I, emitió un instrumento de recolección de información, integrado por 8 ítems, 2 ítems de opción múltiple y 6 ítems de carácter abierto, el cual tenía como objetivo detectar áreas de oportunidad de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a los estudiantes. En el cual, en dos de las preguntas estaban relacionadas al docente en una se cuestionaba: ¿Qué temas consideras importante en el que deberían de capacitar el personal docente de su programa educativo? y en la siguiente se les preguntaba el ¿Por qué?, por lo que dentro de los resultados a la primera pregunta se rescata que los estudiantes manifiestan que existe una oportunidad de mejora en los docentes en temas relacionados con la empatía, comunicación, comprensión, trato personal, interacción y manejo de estrés. Al retomar la pregunta argumentativa los estudiantes coincidían que el trato hacia la persona es primordial para un óptimo estado de bienestar, por otro lado, señalan que se sienten presionados, lo cual genera ansiedad y estrés.

Cabe destacar que los docentes están comprometidos con múltiples funciones académicas y laborales, se incluye la planificación de clases, el cumplir con las unidades de aprendizaje en tiempo y forma, la actualización de programas, la asistencia a sus horarios de clases, la atención a llamados administrativos y la actualización pedagógica, didáctica y disciplinaria. A pesar de las múltiples actividades realizadas por el docente, asumen la responsabilidad de motivar y coordinar lo necesario para lograr una educación integral. Sin embargo, enfrentan desafíos que pueden complicar estas tareas, como la falta de motivación del alumnado, mismo que en ocasiones genera agotamiento en los profesores, quienes deben encontrar formas de animar y convencer a los estudiantes para que trabajen. Aunado a esto, la presión de cumplir con las expectativas que la misma institución demanda, con la finalidad de promover tareas que le resulten estimulantes, tanto al maestro como al alumno.

Por lo que, no solo es necesario motivar a los alumnos, sino también mantener la disciplina, para garantizar un ambiente de trabajo adecuado. Es complicado llevar a cabo una

clase cuando los estudiantes interrumpen constantemente o se comportan de manera inapropiada, se interfiere con la enseñanza o molestando a sus compañeros. Además, los docentes deben de prestar una atención individualizada para verificar si cada estudiante está progresando a su propio ritmo, lo que añade otra capa de responsabilidad a su labor diaria. “La frustración llega cuando se da cuenta de que la verdad se impone y no siempre se puede atender a todos de la manera que se merecen. Esto provoca también mucho estrés” (Méndez, 2023, p.27).

Además, la mayoría del cuerpo docente del campus I de la Facultad de Medicina, tienen compromisos laborales en distintas instituciones de salud. Esto implica que, después de impartir sus clases, deben trasladarse a un entorno laboral distinto al del ámbito educativo, dicha situación genera una presión de tiempo considerable para el personal docente. Esto es solo un ejemplo de las actividades laborales del personal docente. Es importante tener en cuenta que cada individuo también tiene responsabilidades personales, familiares y sociales que son igualmente importantes y no pueden ser ignoradas.

Por una parte, los docentes coinciden en una preocupación por sus estudiantes y no solo por el desempeño académico, sino por sus actitudes y carencia de valores, que se visualiza en las aulas, manifiestan que una parte de esta dificultad son atribuidos a problemas emocionales que los estudiantes poseen.

Por otro lado, en el modelo educativo de la UAS (2022), plantea que se debe de implementar los cuatro principios de la educación: “principios de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (p.33). No obstante, algunas veces se olvida en los pilares de aprender a ser y a convivir, el docente debe de tener habilidades emocionales, afectivas y sociales, para poder identificarlas, promoverlas e integrarlas en los estudiantes.

En este sentido, los docentes no siempre reciben una formación inicial o continua en educación emocional, y son los primeros en necesitarla para promover el desarrollo de las capacidades emocionales de sus estudiantes (Bisquerra & Hernández, 2017). Si bien en cierto existe un programa de actualización docentes impartido dos veces al año al principio de inicios de semestre, pero las temáticas están orientadas fortalecer los pilares de la educación: aprender a aprender y aprender a hacer, de esta manera dejan de lado las habilidades emocionales.

Por lo que, en este apartado se ha detenido a reflexionar que al docente se le solicita que debe de integrar una gran variedad de competencias, entre ellas competencias emocionales en sus estudiantes, pero se investiga si realmente posee las herramientas para integrar estas competencias. Asimismo, los docentes se enfrentan a diversas situaciones emocionales dentro de las aulas, incluso han manifestado que en ocasiones les ha tocado afrontar crisis de ansiedad por parte de los estudiantes, atendiendo de la mejor manera posible al alumno en crisis como los demás estudiantes. En consecuencia, a todos estos ambientes desarrollados hasta el momento, habría que llevar a la reflexión si efectivamente el docente cuenta con las herramientas para identificar las situaciones socioemocionales en sus estudiantes, de ser así, ¿cómo las implementa para el desarrollo integral del mismo? y ¿cuáles son las competencias que posee el docente ante las diversas circunstancias a las que enfrenta en el aula? En caso opuesto, de no identificarlas, ¿cómo se le capacita al docente para el desarrollo de las competencias emocionales y que pueda implementarlas dentro de sus entornos educativos?

Por esta situación, en la formación integral del estudiante el profesor cumple con un papel importante y, por lo tanto, brindar herramientas y hacer actualizaciones de su formación docente parece fundamental, Arias (2020, como se citó en Maquera, 2021) “Considera que los estudiantes y docentes necesitan desarrollar habilidades socioemocionales para tener éxito en la enseñanza y aprendizaje ya que ayuda identificar y manejar sus propias emociones y de los demás” (p.5). por lo que, al ser el docente un guía, a mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones de forma inteligente contará, con más recursos para poder lograr que los estudiantes desarrollen estas competencias socioemocionales y puedan enfrentar situaciones estresantes de una manera favorable. Por lo anterior señalado, surge la siguiente pregunta de investigación:

Pregunta General:

¿Qué beneficios desarrollan los docentes de la Facultad de Medicina al reflexionar sobre competencias emocionales durante el ciclo escolar 2023-2024?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las competencias emocionales que presentan los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina, durante su práctica docente según inventario de competencias emocionales en adultos?
- ¿Cómo se pueden mejorar las competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024?
- ¿Qué competencias emocionales se mejoran con la intervención dirigida a los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024?

I.3 Objetivos.

I.3.1 Objetivo general.

Evaluar las competencias emocionales de los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024.

I.3.2 Objetivo específico.

- Identificar las competencias emocionales que presentan los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina según inventario de competencias emocionales en adultos.
- Describir las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina.
- Analizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje que fortalecieron la adquisición de competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina.

I.4 Supuesto

El proyecto de intervención promueve el desarrollo de diversas competencias emocionales, que logran la reflexión en la práctica docente de los profesores del Campus I de la Facultad de Medicina de la UAS, durante el ciclo 2023-2024.

I.5 Justificación

A nivel mundial se ha situado prioritaria la necesidad de cubrir las necesidades sociales, emocionales y mentales de las personas. Los estados emocionales y las experiencias por los que

pasan los docentes durante su desempeño laboral serán rigurosamente analizados en esta investigación; ya que es muy bien sabido que existe un binomio entre cognición – emoción y si no hay emoción se bloquea el aprendizaje, lo cual, genera un impacto significativo en el éxito o fracaso de los actores involucrados.

La conveniencia en esta investigación se encuentra en el beneficio que generará la implementación de estrategias de enseñanza - aprendizaje para el fortalecimiento de las competencias a emocionales de los docentes, se parte desde la conciencia, autorregulación, autonomía emocional, competencia social y la competencia para la vida y el bienestar. Logran con ello que los docentes adquieran mayores conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que promuevan un bienestar personal, mental y social.

Por lo que, diseñar e implementar un programa de intervención de emocional para docentes permitirá que cuenten con más recursos personales que le permitan la autorregulación de sus emociones durante su práctica docente, la cual se puede ver desfasada por situaciones propias del contexto, como pueden ser la cantidad de alumnos por clase, las conductas disruptivas de los estudiantes, poco o nulo interés por el aprendizaje, problemas personales y de salud del estudiante entre otros. Por consiguiente, este estudio beneficiará primeramente la salud emocional y mental de docente y así mismo, tendrá recursos para afrontar, orientar o identificar las diversas problemáticas a las que se presenta un estudiante. Esto como consecuencia derivada a múltiples factores familiares, pero, además todo lo que vino a impactar la pandemia de COVID19 la cual en los estudiantes se han manifestado cambios que de cierta manera interfieren en su salud emocional y por consecuencia en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, los estudiantes se sienten estresados, agotados, o con miedo a no poder adquirir un buen aprendizaje.

La relevancia social que se encuentra inmersa en la implementación de esta investigación es beneficiar a los docentes con recursos personales de autoconciencia y autoconocimiento que le permitan la autorregulación antes y durante la práctica educativa, por consiguiente, los docentes obtendrán mayores estrategias que le permitirá en gran medida a la identificación de problemáticas que presentan los estudiantes en un entorno escolar. Con ello, se contará con nuevas herramientas que beneficiarán el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al tener docentes

con las características mencionadas, el estudiante será el mayor beneficiado ya que al sentirse acompañado en su desarrollo personal obtendrá un mayor aprovechamiento escolar y un crecimiento personal. Por otro lado, el estudio también beneficiará a la institución ya que los programas y las clases impartidas tendrán un impacto de calidad y se cumpliría con los propósitos planteados en su Plan de Desarrollo Institucional en torno a lo estipulado desde las perspectivas del docente como del estudiante.

Las implicaciones prácticas de esta investigación se presentan a través de un programa de intervención donde el docente adquirirá, conocimientos y habilidades con relación a competencias emocionales que le permitan primero reconocerse como persona, atender su salud mental y física, es decir, disminuir su agotamiento emocional y posteriormente, realizar de una forma más efectiva, su praxis docente. Autoconocimiento del docente para apoyo a la identificación de las problemáticas de los estudiantes, contará con herramientas para atender de manera integral a los alumnos y brindar un mayor aprovechamiento en proceso de enseñanza-aprendizaje.

La viabilidad de realizar esta investigación es muy pertinente ya que el tiempo estimado para la investigación es de un año y los recursos materiales a utilizar son muy básicos.

El valor teórico que presenta esta investigación es que a partir de los resultados que se obtengan, si son favorables, se podría desarrollar dentro de las semanas de actualización docente, cursos orientados a la salud emocional del profesor como apoyo para el proceso de la enseñanza aprendizaje. Otro beneficio será que, el docente conceptualice, identifique, regule y controle las emociones que pudieran afectar en diferentes dimensiones de su persona (personal, académica, profesional y laboral) y beneficien con ello su desempeño laboral y por consiguiente al estudiante.

CAPÍTULO II. ESTADO DEL ARTE

En este apartado se presenta una revisión de trabajos de investigación relacionados con el problema a estudiar. La revisión fue realizada por medio de los buscadores, TESEO, EBSCO, Google Académico, Conrycit y biblioteca virtual del Tecnológico de Monterrey, y se obtuvo un total de 9 artículos, 5 tesis de maestría y 1 tesis de nivel doctorado con los que se trabajó, y que se trató de usar la literatura más reciente (últimos 5 años) sobre las competencias emocionales en docentes, se divide en investigaciones internacionales, nacionales y locales. El orden de jerarquía plasmado se encuentra de acuerdo con la importancia que presentan para la presente investigación.

II.1 Internacionales

Primeramente, Acosta (2023) en su artículo “*Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes*”. Investigación elaborada en Maracaibo, Venezuela, con el objetivo de establecer la relación entre las competencias emocionales de los docentes y la educación emocional de los estudiantes. Se empleó metodología con un enfoque cuantitativo, con nivel descriptivo correlacional, a una muestra de 26 profesores y 26 alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. Los resultados indican una correlación significativa ($p < 0.000$) y alta correlación positiva ($r = 0.798$) entre las competencias emocionales de los docentes y la educación emocional de los alumnos. Por lo que, se concluye que los educadores con competencias emocionales sólidas desempeñan un papel esencial en la formación holística de los estudiantes, ayudándoles a desarrollar competencia emocional beneficiosa para que la apliquen a lo largo de sus vidas. La relevancia de este estudio radica en la práctica de los profesores que poseen competencias emocionales sólidas tienen una mayor capacidad para guiar a sus alumnos en el desarrollo emocional de manera constante.

Asimismo, Tovar (2022) en su investigación “*Competencias emocionales que contribuyen con la práctica educativa como herramienta pedagógica digital*” realizada en Caracas, Venezuela, con el objetivo de estudiar las competencias emocionales que contribuyen con la práctica educativa como herramienta pedagógica digital para el docente en la situación

actual de pandemia COVID-19. La metodología utilizada es documental de enfoque cualitativo. Los resultados encontrados radican en la importancia del profesor como un elemento clave en la comprensión de los procesos emocionales en la educación, esto se debe a que la competencia emocional del profesor es un aspecto fundamental para el aprendizaje porque ayuda al desarrollo de estas competencias en el estudiante por consiguiente debe mantener un equilibrio entre las competencias educativas y emocionales en el aula de clases virtual o presencial, para que sus educandos se conecten con el aprendizaje que deben obtener de la escuela y no se descentralicen del objetivo a lograr en la educación impartida, al hacer uso consciente de las capacidades que ya poseen. En conclusión, los docentes en su práctica deben desarrollar capacidades, habilidades, aptitudes, actitudes para impartir sus clases, donde sus emociones sean transmitidas a sus estudiantes y facilitan la enseñanza en el aula de clases. La relevancia de este estudio radica en la importancia de las competencias emocionales del docente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, además, menciona la urgente necesidad de una formación integral que no solo se enfoque en las competencias educativas, sino que también aborde las emocionales de los docentes.

Por lo que, Vargas (2020) en su tesis de maestría “*Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media*” realizada en Chile, cuyo objetivo fue caracterizar los saberes emocionales en el trabajo cotidiano de docentes de enseñanza media. Se utilizó una metodología cualitativa con enfoque etnográfico. Se obtuvo como resultado que el saber emocional docente conlleva dos elementos fundamentales para su comprensión. En primer lugar, una narrativa personal que justifica y permite comprender como los docentes aprendieron y construyeron el saber. En segundo lugar, el sentido del trabajo, que permite dar cuenta del significado otorgado al saber en las distintas actividades que involucra la docencia. Estos dos elementos permiten plantear que cada docente desarrolla un estilo emocional para relacionarse con los estudiantes. Concluye que el saber emocional docente no es un conocimiento técnico instrumental, sino que más bien práctico que permite a los/as docentes construir una relación con los estudiantes. La relevancia de esta investigación radica en rescatar y reconstruir los saberes que forman los docentes en la práctica antes que generar un programa donde se les enseñe a sentir y comprender las emociones.

Por consiguiente, Palacios et al. (2019) en su publicación “*Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá*” realizada en Colombia, con el objetivo de analizar competencias sociales de docentes universitarios de la ciudad de Bogotá. La metodología es estudio cuantitativo, diseño no experimental y transversal. Se obtuvo como resultado que, en el proceso de desarrollo del ejercicio docente, las competencias sociales que se evidenciaron con mayor nivel de importancia son: escucha, trabajo en equipo, empatía y asertividad, esto sugiere que en la formación del profesorado está inmerso elementos integrales que responden dinámicamente al proceso de enseñanza y aprendizaje, se resalta que este tipo de competencias visibilizan la flexibilidad profesional. Se concluye que las competencias sociales son herramientas indispensables en la práctica docente, es por tanto la labor docente permeada por un conjunto de elementos que permite al profesional mediar el proceso de enseñanza y aprendizaje, genera ambientes propicios para el aprendizaje, ya que la gestión emocional aparece en las personas que se desempeña con un sentido coherente de las competencias emocionales que les asiste. La relevancia de esta investigación radica en la implicación consciente de las competencias sociales en la labor docente ya que estas permiten al docente tener relaciones más sanas y productivas en su ambiente laboral y en el aula.

Por otro lado, Maquera (2021) en su tesis de maestría titulada “*Gestión de habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes en tiempo de COVID-19 de una institución educativa de Kimbiri-2021*” llevada a cabo en Lima, Perú, con el objetivo elaborar una propuesta para la gestión de habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes en tiempo de COVID-19 de la institución educativa de Kimbiri. La presente investigación es de tipo aplicada, nivel de investigación descriptivo y diseño no experimental con un enfoque cualitativo. En los resultados se encontraron emociones desfavorables y favorables, en caso de los docentes las emociones desfavorables fueron por exceso de trabajo y las favorables son por compartir más tiempo con familia en este tiempo de confinamiento. En las conclusiones de esta investigación se señala que es necesario realizar talleres de habilidades socioemocionales para fortalecer las emociones de los docentes para evitar dificultades en la enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo. La relevancia de este estudio para la investigación a realizar se encuentra en retomar elementos de las recomendaciones que propone el investigador. Donde señala que después de haber evaluado emocionalmente a los docentes, los directivos de las instituciones educativas

deben implementar programas, capacitaciones para docentes al realizar diferentes talleres socioeducativos con la finalidad de disminuir agotamiento emocional.

II.2 Nacionales

Luna et al. (2019) en su estudio “*Conflictos entre profesores y estudiantes al iniciar la formación médica: un estudio con incidentes críticos*” elaborada en la Ciudad de México, con el objetivo de explorar las causas de los conflictos que se presentan en la relación entre profesores y estudiantes en el primer año de formación médica de una universidad pública, desde la perspectiva de los estudiantes. El método empleado es un enfoque cualitativo a través de 160 incidentes críticos de estudiantes de la generación 2016 de la licenciatura de médico cirujano en una universidad pública. En los cuales se obtuvieron los siguientes resultados: se definieron 8 categorías que originaron los conflictos desde la perspectiva de los estudiantes: actitud negativa, intolerancia e incompreensión del profesor, baja eficacia y poco compromiso del docente o evaluación injusta. Por lo que, se puede concluir que los conflictos ocurren principalmente porque, de acuerdo con la perspectiva de los estudiantes, los profesores presentan escasas competencias socioemocionales estos hallazgos permiten conocer cómo inician los estudiantes la construcción de su identidad profesional al interactuar con los profesores. La relevancia de este artículo es el impacto que genera el docente en los estudiantes al no contar con las competencias socioemocionales y los conflictos que esto genera, mismo que el autor señala en sus conclusiones.

De la misma manera, Bulás et al. (2022) en su investigación “*Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar*” realizada en Puebla, con el objetivo de explorar las expresiones verbales de las competencias emocionales de las que disponen los docentes de educación media superior de escuelas con y sin abandono escolar en Puebla. Se utilizó una metodología exploratoria con alcance descriptiva y comparativa. Como resultados se encontró un número mayor de expresiones verbales de competencias emocionales en los docentes en la escuela sin deserción escolar comparada con la escuela con deserción escolar, la alegría, acciones analíticas, optimismo, responsabilidad, respeto, solidaridad, relaciones familiares cercanas y asertividad fueron las expresiones emocionales más recurrentes en la escuela sin deserción escolar, lo que supondría una propuesta de perfil emocional del docente

con competencias emocionales óptimas para un buen proceso de enseñanza – aprendizaje. En conclusión, este hallazgo supone la identificación de un perfil docente óptimo que cuente con competencias emocionales con el fin de entablar una relación cercana con el estudiante que favorezca la permanencia escolar. La relevancia de este estudio radica en la importancia de las competencias emocionales de los docentes y su impacto en el contexto educativo, proporciona información valiosa sobre cómo las expresiones emocionales pueden estar relacionadas con el abandono escolar.

Asimismo, Navarro (2021) en su tesis de maestría titulada *“Fortalecimiento de las competencias docentes a través de una visión humanistas con base en las habilidades socioemocionales”* consumada en Jalisco México, cuyo objetivo fue fortalecer las competencias docentes y las habilidades socioemocionales de los docentes con el fin de optimizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. La metodología empleada presenta un enfoque cualitativo. Como resultado se encontró que los docentes no tuvieron un cambio en los parámetros establecidos por el perfil competencia emocional de la primera aplicación en referencia de la segunda. Por otro lado, que, al compartir sus experiencias, refirieron haberse sensibilizado ante la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes y en estudiantes y como estas propician la mejoría del proceso de enseñanza – aprendizaje. En conclusión, de acuerdo con los resultados se puede determinar que la mayoría de los docentes pueden regular sus emociones, pero encuentran dificultad al hacer uso de ellas. La relevancia de esta investigación consiste en la recomendación para futura investigación denominada: Docentes socioemocionalmente capacitados y su relación al logro de las competencias docentes.

Por otra parte, Rodríguez (2020) en su tesis doctoral *“La psicología positiva como enfoque para el desarrollo de un plan de acción tutorial que enfatiza la competencia de autogestión en el desarrollo de la madurez vocacional”* elaborada en el Estado de México, México, el propósito de éste fue definir el perfil de competencias que se requieren del tutor para que lleve al alumno al desarrollo de la competencia de autogestión a través de programas de orientación basados en psicología positiva. La Metodología empleada es un enfoque mixto para abordar este estudio con enfoque secuencial con predominancia en el aspecto cualitativo. Los resultados encontrados muestran que entre las competencias del tutor se encuentra que debe estar capacitado para identificar problemáticas de índole académica, psicológica, de salud,

socioeconómica y familiar del alumno. Lo que se puede concluir que para un desarrollo integral del alumno el perfil del tutor debe de conocer y desarrollar sus actitudes, habilidades, complementa su formación en temas de psicología, adolescencia, familias, pedagogía y psicología positiva en general para un mayor bienestar propio y del estudiante. La relevancia de este estudio se encuentra en los resultados obtenidos, los cuales indican que es fundamental que el tutor esté capacitado para identificar problemáticas de índole académica, psicológica, de salud, socioeconómica y familiar del estudiante.

Por otro lado, Madrid (2021) en su tesis de maestría *“Educación emocional para docentes de secundaria y el impacto en sus niveles de estrés”* realizado en Sonora, México. Su objetivo fue evaluar cómo impactará los niveles de estrés en los profesores de la Secundaria Thomas Alva Edison el impartir talleres para prevenir el estrés crónico y síndrome de burnout. Utiliza una metodología cualitativa. Como resultados se determinó que el 91.66% de los participantes indicó estar interesado en recibir capacitaciones para disminuir su estrés y ansiedad. Se puede concluir que después de la intervención hubo una ligera mejora en las capacidades de regulación y comprensión de emociones, mientras que la atención a los sentimientos disminuyó, demuestra que redujeron la vigilancia que le dan a sus emociones, sin caer en el extremo de ignorarlas. La relevancia de este estudio se encuentra en los instrumentos utilizados Trait Meta-Mood Scale 24 (TMSS-24) de Fernández-Berrocal et al. (1998) y el Maslach-Burnout Inventory General Survey (MBI-GS) de Maslach et al. (1996). Cabe aclarar que el instrumento Trait Meta-Mood Scale 24 de Fernández-Berrocal et al. (1998) mide las dimensiones personales de atención, regulación y comprensión de emociones, mientras que el Maslach-Burnout Inventory General Survey de Maslach et al. (1996) mide la eficiencia profesional, desgaste emocional y despersonalización.

II.3 Locales

Fernández (2021) en su tesis de maestría *“Capacitación a docentes para motivar a estudiantes de profesional de la Universidad Tecmilenio Campus Culiacán”* llevada a cabo en Sinaloa México, cuyo objetivo fue capacitar al equipo docente de la Universidad Tecmilenio Campus Culiacán en métodos y técnicas psicopedagógicas que ayuden a que los estudiantes de nivel profesional aumenten su motivación para el aprendizaje. Con una metodología de enfoque

mixto con mayor predominancia en el enfoque cualitativo. Los resultados demostraron que los estudiantes se percibieron más interesados, motivados a asistir y participar en sus clases en línea como consecuencia de la capacitación que recibieron los profesores, llevo con eso aumentaron en 16 puntos porcentuales la recomendación de la docente positiva que recibieron de parte de sus estudiantes, con respecto al mismo semestre del año anterior. Lo anterior permite concluir que hubo un efecto positivo importante en la percepción que tuvieron los estudiantes acerca de los profesores participantes, que se reflejó en la mayor proporción de respuestas afirmativas a la pregunta sobre si recomendarían a sus amigos tomar clase con ese profesor en específico. La relevancia de esta investigación se encuentra en sus hallazgos los cuales muestran que calidad de clase que aporta el profesor es determinante para favorecer la atención y el aprendizaje. Asimismo, para motivarse más en clase, los estudiantes resaltan características de un profesor flexible, comprensivo, atento y comprometido con la enseñanza.

Asimismo, Valenzuela y Lugo (2024) en su investigación *“Percepción estudiantil respecto de la práctica de valores del docente en la Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Autónoma de Sinaloa”* elaborada en Los Mochis, Sinaloa. El objetivo fue detallar la labor del docente universitario, misma que debe ser asumida con transparencia y compromiso ético-social, con respeto a los derechos humanos y por ende, conocer la percepción de los estudiantes con respecto al ejercicio profesional docente. La metodología aplicada se concibe desde un contexto mixto, el enfoque cuantitativo se utilizó para la aplicación de encuestas a 345 estudiantes de diferentes semestres, de la licenciatura en derecho, de la Facultad de Derecho y Ciencia Política, de la unidad regional norte, pertenecientes a la UAS de una población escolar total de 772 estudiantes. Donde, se obtuvieron ~~como~~ resultados satisfactorios, pero también desaciertos en el ejercicio profesional docente. En conclusión, es indispensable la necesidad de que el docente asuma una serie de compromisos y aplique competencias intelectuales y éticas, valora ya como eje central al estudiante, para estar en aptitud de trabajar en las áreas de oportunidad que abonen a fortalecer el proceso de aprendizaje. La relevancia de este estudio radica en la importancia del rol del docente como modelo a seguir donde se requiere de mucha responsabilidad formativa, acorde al nuevo modelo educativo humanista, mismas que van acompañadas de las competencias emocionales que posee el docente.

A su vez, Martínez y Sandoval (2019) en su artículo “*Capacitación docente para fomento de habilidades de resiliencia en estudiantes universitarios*” realizada en Mazatlán, Sinaloa. El objetivo de este trabajo fue proporcionar recursos teóricos, prácticos y actitudinales para la detección temprana de situaciones de riesgo que puede enfrentar el estudiante, además de fomentar empatía en el profesorado. La metodología empleada es de corte cualitativo. Los resultados obtenidos se reconocen la necesidad por parte de los docentes de aumentar el número de sesiones de capacitación con respecto al tema de resiliencia y de estrategias de cómo abordar los aspectos personales del estudiante relacionados al rendimiento académico. Se encuentra que es de suma importancia la formación en este tipo de temas ya que expresaron diferentes adaptaciones personales en la que se aplicarán estos conocimientos. Se puede concluir que la detección de áreas de oportunidad en la formación docente es un aspecto importante en las instituciones educativas a nivel superior por diferentes razones. La detección puede abordarse a través del uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos relacionados al ámbito pedagógico que sirvan como horizonte para las acciones a implementar y con ello, realizar un impacto positivo significativo en los indicadores escolares, tales como el disminuir el índice de deserción y reprobación, aumentar el rendimiento académico de los estudiantes y construir redes de apoyo estudiantil. La relevancia de esta investigación radica en la mejora continua de la formación docente acompañado de las competencias socioemocionales, tal como lo señala los autores en la conclusión.

De igual manera, Berumen (2019) en su artículo “*Identificación y desarrollo de las habilidades funcionales del alumno mediante la interacción docente tutor-alumno*” realizado en Culiacán, Sinaloa, cuyo objetivo fue generar en el docente los conocimientos y el criterio necesario para identificar las conductas derivadas de una condición clínica, emocional, psicológica, discapacidad o necesidad de educación especial. Utiliza una metodología de enfoque cualitativo. Como resultados se obtuvo la sensibilización de 1500 profesores y 128 responsables de tutorías dentro de la Universidad Autónoma de Sinaloa en preparatorias y facultades, los cuales han mostrado la consciencia de la necesidad de una intervención con estas características, así como de la continuidad en su formación. La postura y actitud presentada por el docente es fundamental durante el proceso enseñanza-aprendizaje, pues el aprendizaje es un proceso integral el cual se ve afectado o favorecido por el estado emocional en que se encuentra el estudiante. Por lo que se puede concluir que la intervención está orientada al docente tutor,

sin embargo, es importante que todos aquellos involucrados con el alumnado estén presentes pues el proceso de formación del estudiante nos involucra a todos aquellos que laboramos en la Universidad Autónoma de Sinaloa. La relevancia de este estudio radica en la importancia que tiene el docente frente al aula, para la identificación de las diferentes problemáticas a en las que se encuentran inmersos los estudiantes.

Finalmente, Pereira y Zatarain (2022) en su investigación titulada *“Características del proceso de comunicación entre docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) en tiempo de pandemia. La perspectiva del estudiantado”* realizada en Culiacán, Sinaloa, con el objetivo de describir el proceso de comunicación docente-estudiante de la licenciatura de pedagogía de la UPES llevada a cabo en tiempo de pandemia. La metodología utilizada fue cualitativa utiliza el método de estudio de caso y la entrevista online aplicada a 72 estudiantes para la recolección de los datos. Los resultados encontrados en cuanto a la percepción de los estudiantes respecto a la comunicación interpersonal el 36% la concibe como “buena”, un 23% la concibe como “mala”, y el resto (19%) prefirieron no contestar la pregunta. Este porcentaje de estudiantes que no dieron respuestas fue un foco de atención, debido a que el silencio fue representativo, asimismo se encontró comunicación entre el docente y el estudiante fue escasa y fuera del horario laboral, también se resalta la necesidad de una comunicación con sentido humanista por parte del docente, a fin de lograr ser empáticos y entender que no todos viven en la misma realidad. Las conclusiones destacan el actuar del docente, considera sus diálogos con el estudiante, y la importancia de la práctica humanista digital a partir de la empatía y la aceptación incondicional para fortalecer la acción prosumidora. La relevancia de este estudio radica en reconocer la necesidad de introducir en las instituciones estrategias de capacitación y formación docente que aborde las temáticas emergentes surgidas en la nueva realidad educativa.

Al revisar la literatura relacionada con el objeto de estudio, se puede concluir que las investigaciones destacan la correlación entre la competencia emocional del docente y los entornos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Se observa que cuanto más desarrolladas están las competencias emocionales de los docentes, mayor es el nivel de relación y apoyo que ofrecen a los estudiantes, lo que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudios examinados sugieren que para futuras investigaciones sería útil considerar la capacitación

docente y la implementación de intervenciones destinadas a mejorar y dominar estas competencias emocionales.

CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO

En este apartado se adentra en una exploración de los principales conceptos educación en el nivel superior, analiza las diferentes teorías de paradigmas actuales y selecciona aquellos que son pertinentes y significativos en función de la presente investigación, así como los nuevos enfoques. En este contexto, se procede a conceptualizar una serie de términos clave que son fundamentales para comprender la educación. Se exploran conceptos como el humanismo, que enfatiza el desarrollo integral del individuo. Además, se define la educación emocional desde el autor Rafael Bisquerra, un campo cada vez más relevante en el ámbito educativo, misma que abarca aspectos como la conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Asimismo, se destaca el papel crucial que desempeña el docente en el proceso educativo, no solo como transmisor de conocimientos, sino también como guía y facilitador del desarrollo integral de los estudiantes.

III. 1 Teóricos de la investigación

En el campo de la educación, se han desarrollado diversas teorías del aprendizaje para comprender cómo las personas adquieren, procesan y retienen conocimientos. Dos de las corrientes más influyentes son el constructivismo de Vygotsky (1978) y el humanismo de Carl Rogers (1997) y Abraham Maslow (1968). Cada una de estas teorías ofrece perspectivas únicas sobre el proceso de aprendizaje y ha dado lugar a diferentes enfoques pedagógicos y metodológicos. Por su parte, la educación emocional se basa en los aportes teóricos de Bisquerra (2007), presentando una propuesta integral que busca desarrollar competencias emocionales como parte esencial de la formación integral.

III.1.1 Paradigmas educativos

El término paradigma se emplea para describir la aplicación de fundamentos teóricos, principios y métodos dentro de un contexto científico. De acuerdo con Morin (1994), un paradigma está caracterizado por una relación lógica sólida entre conceptos fundamentales, nociones clave y principios centrales. De esta manera, los paradigmas de la educación son las formas de entender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el ámbito

educativo y se basan en diferentes teorías, principios, métodos y estrategias que orientan la práctica pedagógica y la investigación educativa.

Asimismo, un paradigma es contemplado como conjunto estructurado de directrices acordadas por la comunidad científica. Estas directrices ofrecen soluciones específicas a una variedad de problemas y tienen como objetivo destacar los principales temas que requieren mayor análisis y confrontación con la realidad durante el proceso de investigación (Hernández, 2006). Los paradigmas de la educación son las formas de entender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan en el ámbito educativo y se basan en diferentes teorías, principios, métodos y estrategias que orientan la práctica pedagógica y la investigación educativa. Por supuesto, actualmente los paradigmas educativos son el producto evolutivo consecuencia de cambios históricos, sociales, culturales y pedagógicos, a los que se les ha tratado de dar respuesta en función de las necesidades, demandas y desafíos de cada época y contexto.

Cada institución educativa, al igual que una comunidad científica, sigue un conjunto de creencias y prácticas conocido como paradigma. Entre los diferentes paradigmas educativos se incluyen: el conductista, el constructivista, y el humanista, cada uno de ellos tiene sus propias características, ventajas y limitaciones, así como sus implicaciones para el rol del docente, del estudiante, del currículo, de la metodología y de la evaluación.

III.1.1.1 Constructivismo

La teoría constructivista, cuyos orígenes se atribuyen a Vygotsky en 1978, reconocido como el creador de este paradigma, este autor se ve influenciado por el materialismo dialéctico, lo que se manifiesta claramente en sus ideas teóricas y metodológicas. La teoría se centra en cómo el contexto social y cultural impacta en el aprendizaje, considerándolo como una práctica social profundamente influenciada por las interacciones con otros individuos y la cultura circundante. En el ámbito educativo, el constructivismo se aplica mediante el método genético en tres áreas: filogenética, histórica y ontogenética. El método filogenético examina el papel del aprendizaje en el desarrollo ontogenético. El método histórico introduce la noción de la zona de desarrollo próximo en la enseñanza. Por último, el método ontogenético relaciona la enseñanza

con una evaluación centrada en los procesos de desarrollo potencial del aprendizaje (Hernández, 2010).

Uno de los conceptos centrales en la teoría de Vygotsky (1978) es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Esta zona denota la diferencia entre lo que un estudiante puede lograr por sí mismo y lo que puede alcanzar con la asistencia de un guía o tutor más experimentado. El aprendizaje se enriquece cuando los estudiantes operan dentro de su ZDP, pues reciben el respaldo necesario para desarrollar habilidades y conocimientos nuevos. Cabe señalar que este paradigma reconoce que el aprendizaje es un proceso social. Las interacciones con otros individuos, como compañeros, maestros y mentores, desempeñan un papel fundamental en la construcción del conocimiento. A través de la comunicación y la colaboración con otros, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de los conceptos y las habilidades.

Además, la cultura provee a los individuos de las herramientas y sistemas simbólicos necesarios para procesar información y aprender, estas herramientas culturales abarcan el lenguaje, la escritura, las prácticas y los recursos disponibles en una sociedad determinada, el aprendizaje se lleva a cabo mediante la participación activa en estas prácticas culturales. En relación con la mediación del docente, quien actúa como guía en el proceso de aprendizaje, su función consiste en ayudar al estudiante a comprender y abordar tareas que van más allá de su nivel de competencia actual, permitiéndole avanzar en su Zona de Desarrollo Próximo, la mediación puede adoptar diversas formas, como explicaciones, preguntas, ejemplos y retroalimentación (Vygotsky, 1978).

III.1.1.2 Humanismo

El humanismo se establece formalmente en el ámbito de la psicología en 1930, cuando Gordon W. Allport (1897-1967) introduce el término "psicología humanista" por primera vez (Baron, 1997). Psicólogos destacados como Carl Rogers (1902-1987) y Abraham Maslow (1908-1970) han contribuido significativamente a la aplicación de los principios de la psicología humanista en diversos campos, incluyendo la educación.

Para Rogers referirse al crecimiento personal, también aborda el desarrollo de la personalidad. Rogers sostenía que el sí mismo era una parte fundamental del yo. Este yo se

desarrolla en un entorno lleno de experiencias vividas, que distinguen el yo real del yo ideal. Así, lo relevante no es si las experiencias de una persona son verdaderas o falsas, sino cómo esa persona interpreta sus vivencias particulares (Engler, 1996).

En el yo real, se encuentran los elementos más cruciales de la personalidad, como el autoconcepto y la autoestima, que se construyen a través de procesos como la estimación positiva incondicional, la empatía y la congruencia. Es razonable pensar, entonces, que dependiendo de cómo se desarrollen estos procesos, un individuo puede orientarse hacia el crecimiento personal culminando en la autorrealización, o puede volverse desadaptativo y desarrollar comportamientos anormales. Para comprender los procesos de la personalidad, es más útil considerar toda conducta como un intento significativo del organismo de adaptarse a sí mismo ya su entorno, en lugar de categorizar ciertas conductas como anormales o como componentes de entidades nosológicas (Rogers, 1997). La perspectiva de la psicoterapia que Rogers desarrolla nos remite a una psicología centrada en el ser humano, enfoque que ha sido retomado por la psicología positiva (Arias, 2015).

En este contexto, la psicología positiva promueve los valores y las potencialidades humanas (Arias, 2015), de manera similar a como lo hicieron los psicólogos humanistas como Rogers. Ambas corrientes comparten una visión centrada en las emociones positivas, pero difieren en sus métodos: la psicología positiva utiliza métodos científicos, basadas en la metodología experimental, la investigación de campo y la psicometría, mientras que los psicólogos humanistas desarrollan sus teorías a partir de la psicoterapia (Maslow y Mittleman, 1965), con una visión optimista del ser humano en su búsqueda de autorrealización (Maslow, 1968). Por lo tanto, es correcto afirmar que la psicología humanista es un precursor de la psicología positiva (Arias, 2013).

El paradigma humanista en educación enfatiza el desarrollo integral del individuo (Hernández, 2018). Este enfoque pone al estudiante en el centro del proceso educativo, promueve un aprendizaje autodirigido y experiencial. En este paradigma, se valora la autoexploración y el desarrollo personal, además de la adquisición de conocimientos académicos.

Además, encontramos que el paradigma humanista, se basa en dos pilares teóricos: el existencialismo, que enfatiza la capacidad del individuo para crear mediante sus elecciones, y la fenomenología, que estudia la percepción tanto interna como externa como un evento subjetivo. Este enfoque propone una educación integral con el fin de lograr el desarrollo completo del individuo. Según Hamachek (1994, citado en Hernández, 1997), desde la perspectiva humanista, la educación debe centrarse en ayudar a los estudiantes a descubrir quiénes son y qué desean llegar a ser. La educación humanista parte de la premisa de que cada estudiante es único y busca ayudarles a ser más auténticos consigo mismos y menos influenciados por los demás. En este contexto, se considera fundamental ayudar a los estudiantes a explorar y comprender mejor su propia identidad y el significado de sus experiencias vivenciales.

También, este enfoque paradigmático aborda la educación desde una perspectiva integral del ser humano. Según Maslow en 1968, la autorrealización y el desarrollo de las capacidades personales se consideran los objetivos finales de la educación. Las estrategias de aprendizaje se diseñan con el propósito de fomentar la autonomía, la creatividad y el desarrollo emocional (Rogers, 1951). Es evidente la relevancia de la empatía, la congruencia y el respeto incondicional en el contexto educativo, estos principios promueven un entorno de aprendizaje en el que los estudiantes se perciben como valorados, escuchados y respetados, lo que incide positivamente en su crecimiento personal y en el desarrollo de habilidades sociales saludables, es por ello la importancia de un docente que promueva estos principios.

En el corazón del paradigma humanista está la creencia de que cada estudiante es único, con sus propias necesidades, intereses y potencial. Los autores Rogers (1969) y Maslow (1970) argumentaron que la educación debe ser un proceso holístico que fomente la autorrealización y la autoactualización. Esta visión contrasta con los enfoques educativos más tradicionales, donde el énfasis suele estar en la memorización y la repetición de información. (Hernández, 2018)

Una característica distintiva del paradigma humanista es su enfoque en el aprendizaje autodirigido y experiencial. En lugar de ser meros espectadores, los estudiantes son alentados a tomar un papel activo en su educación, explora sus intereses personales y establece sus propios objetivos de aprendizaje. Este método no solo aumenta la motivación y el compromiso de los

estudiantes, sino que también fomenta habilidades críticas como el pensamiento independiente y la toma de decisiones.

Además, la autoexploración y el desarrollo personal son componentes centrales de este paradigma. Se alienta a los estudiantes a reflexionar sobre sí mismos, sus emociones, sus creencias y sus valores. Este enfoque introspectivo no solo contribuye a un mayor autoconocimiento, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos emocionales y sociales tanto dentro como fuera del entorno educativo.

El modelo educativo y pedagógico de la UAS (2022), presenta un enfoque humanista de la educación como eje rector de nuestro hacer educativo por lo que considera al “ser humano y su educación, en la búsqueda de un ambiente de respeto, diálogo y pluralismo, es el punto central de esta propuesta académica” (p.37). Por lo que el enfoque humanista del modelo educativo de la UAS se rige por postulados que posicionan a la persona como eje central, lo que abarca todas las esferas: lo psicológico, lo físico y lo emocional, entre otros. Con el propósito de brindar educación integral de calidad.

Asimismo, el modelo educativo de las UAS (2022), también presenta un enfoque de aprendizaje centrado en el alumno lo cual implica:

La creación de entornos educativos donde se empodera a los estudiantes reconoce sus talentos y habilidades para el desarrollo de competencias hace posible su éxito, esto significa romper paradigmas y prácticas institucionales y la docencia tradicional, prioriza la adquisición de conocimiento en un proceso de enseñanza y aprendizaje disruptivo; es decir, tiene la finalidad de construir aprendizajes significativos, aplicables a su entorno, para la resolución de problemas comunes y complejos mediante la acción, participación y reflexión de la comunidad estudiantil que los posiciona en el centro de las actividades de nuestra Universidad y prioriza a la educación integral en sus dimensiones intelectual, física, emocional y social (p.36).

Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo en el cual el estudiante construye su propio conocimiento a través de su relación con el entorno y con otros estudiantes. Los docentes adquieren un rol de facilitadores o guías, y su actividad es crear un ambiente de aprendizaje que promueva la exploración, la experimentación y la reflexión crítica.

Por lo que, este enfoque se caracteriza por fomentar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes, como la capacidad de pensar críticamente, la resolución de problemas, la colaboración y el trabajo en equipo. Además, se busca que los estudiantes adquieran un aprendizaje significativo, es decir, que el conocimiento adquirido tenga relevancia y sentido para ellos.

Por otro lado, el modelo educativo de la UAS (2022), también propone un enfoque constructivista el cual permite apreciar las capacidades individuales de un grupo de personas, pero no deja de lado la importancia de su experiencia y del contexto como determinantes de lo que son y de cómo interpretan la realidad. De igual manera, señala la importancia de los conocimientos previos y la motivación para el aprendizaje, la enseñanza situada en contextos y dominios específicos, el carácter desarrollador del aprendizaje basado en problemas, la pertinencia del aprendizaje cooperativo y el tratamiento curricular integrado de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como su enfoque interdisciplinario y transdisciplinario.

Por lo que, gracias al enfoque constructivista y centrado en el aprendizaje permite alcanzar a los estudiantes las capacidades para crecer cognitivamente a través de la generación de constructos y de aprendizaje significativo mediante sus características únicas y en conjunto con otros estudiantes, que poseen sus propias concepciones y comprensión del mundo. Esto permite plenamente el aprendizaje, al convertir a los estudiantes en agentes activos en su propia generación y adquisición de conocimientos y habilidades, que dan pie a su desarrollo integral. (UAS, 2022).

III.1.2 Educación emocional

La educación emocional, según Bisquerra (2016), es una propuesta integral que busca el desarrollo de competencias emocionales como parte fundamental de la formación integral de la persona, constituyéndose como un aspecto importante dentro de la educación orientada hacia el desarrollo integral de la personalidad.

Asimismo, la educación emocional tiene un impacto positivo en diferentes ámbitos de la vida del individuo, tanto personal como social. En el ámbito personal, la educación emocional

ayuda a las personas a mejorar su bienestar emocional, porque las personas que desarrollan competencias en ese ámbito son más capaces de afrontar las dificultades de la vida y de disfrutar de las cosas buenas. También permite mejorar el proceso de toma de decisiones, porque los que son conscientes de sus emociones son más capaces de tomar decisiones que estén alineadas con sus valores y objetivos, mejora también su potencialidad para el autoconocimiento y una buena gestión emocional son más capaces de alcanzar sus metas y de desarrollar su potencial (Eusebio, 2021).

En el ámbito social, la educación emocional ayuda a las personas a construir relaciones más positivas. Las personas que son empáticas y tienen buenas habilidades sociales son capaces de construir relaciones más positivas con los demás. También les permite resolver conflictos de forma constructiva mejora su autocontrol y su capacidad de comprender las emociones de los demás son más capaces de resolver conflictos de forma constructiva. Por lo tanto, al contribuir a la sociedad, las personas que son emocionalmente inteligentes son más capaces de contribuir a la sociedad de forma positiva. La educación emocional es un proceso que puede comenzar en la infancia y que debe continuar a lo largo de la vida. Es importante que las escuelas, las familias y la sociedad en general se comprometan a promover la educación emocional, ya que es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas (Eusebio, 2021).

El estudio de la educación emocional desde la perspectiva de Bisquerra le ha permitido identificar cinco competencias emocionales clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias para la vida. Una de las ideas que fundamentan esa clasificación es el concepto clásico de las emociones que Bisquerra (2016) describe como “respuestas complejas del organismo que conviene conocer y gestionar de forma apropiada.” (p.13)

En el contexto de la educación superior, la implementación de la educación emocional convierte en un elemento crucial. Bisquerra (2016) argumenta que la educación emocional no solo contribuye al bienestar personal y social de los estudiantes, sino que también mejora su rendimiento académico y profesional.

La integración de la educación emocional en la educación superior esta guiada por el paradigma humanista, no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los

estudiantes para los desafíos del mundo real. Esta aproximación holística a la educación es fundamental para desarrollar individuos bien equilibrados, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad (Bisquerra, 2016). Esta integración no solo mejora la calidad del proceso educativo, sino que también equipa a los estudiantes con herramientas esenciales para afrontar los complejos desafíos del mundo contemporáneo. La educación emocional, dentro de este marco, implica enseñar a los estudiantes a entender, expresar y gestionar sus emociones de manera saludable y constructiva. Esta capacidad es crucial para el desarrollo de relaciones interpersonales sólidas, la toma de decisiones efectiva y el manejo del estrés y la adversidad.

En el contexto de la educación superior, donde los estudiantes a menudo enfrentan presiones académicas y personales significativas, estas habilidades son especialmente valiosas. Además, el paradigma humanista subraya la importancia del autoconocimiento y la autorrealización. Al fomentar la reflexión personal y la autoexploración, la educación emocional ayuda a los estudiantes a comprender mejor sus fortalezas, debilidades, valores y motivaciones. Este entendimiento profundo de sí mismos es fundamental para su desarrollo personal y profesional, permitiéndoles trazar un camino que esté alineado con sus intereses y aspiraciones personales (Bisquerra, 2016).

La aplicación de la educación emocional en la educación superior también promueve habilidades de liderazgo y colaboración, prepara a los estudiantes para asumir roles activos y constructivos en sus futuras carreras y comunidades. Estas competencias emocionales y sociales son cada vez más valoradas en el mundo laboral y son esenciales para el éxito en una variedad de entornos profesionales. En última instancia, al integrar la educación emocional en la educación superior, los institutos y universidades están prepara a los estudiantes no solo para el éxito académico, sino también para ser ciudadanos globales responsables y empáticos. Esta educación integral, que abarca tanto el intelecto como la emoción, es fundamental para el desarrollo de individuos bien equilibrados, capaces de contribuir de manera significativa y positiva a la sociedad.

III.2 Inteligencia emocional

De acuerdo con Mayer (2001), la evolución del concepto de inteligencia emocional se ha dividido en cinco fases para su estudio. La primera fase considera la inteligencia y la emoción

como conceptos separados. Esta fase abarca desde 1900 hasta la década de los setenta, coincidiendo con el surgimiento del enfoque psicométrico de la inteligencia humana, en el cual se empezaron a utilizar instrumentos científicamente desarrollados para medir el razonamiento abstracto.

La segunda fase en la evolución del concepto de inteligencia emocional abarca aproximadamente 20 años, de 1970 a 1990. En este período, se destaca la influencia del paradigma cognitivo y del procesamiento de información. Además, surgen dos autores clave que inspiran el trabajo de Mayer y Salovey (1997): Howard Gardner, creador de la teoría de las inteligencias múltiples, y Robert Sternberg, autor de la teoría triádica de la inteligencia basada en el procesamiento de información (Fragoso, 2015).

La tercera fase, que dura de 1990 a 1993, marca la creación del concepto de inteligencia emocional por Mayer y Salovey (1997). Durante este periodo, ellos y sus colaboradores publican varios artículos sobre el tema, afirmando que su trabajo se centra en explicar el procesamiento de información emocional. Proponen un primer modelo de los componentes de la inteligencia emocional, que, aunque no definitivo, sirve como guía para la versión final de su teoría.

La cuarta fase, de 1994 a 1997, se caracteriza por la popularización del concepto de inteligencia emocional, impulsada por Goleman (1995). Aunque su obra contribuye a la difusión del concepto, también hace afirmaciones controvertidas, como que "la inteligencia académica no ofrece prácticamente ninguna preparación para los trastornos de la vida" y que "cuanto menor el coeficiente intelectual, menor parece ser la inteligencia emocional". Estas afirmaciones pueden llevar a la errónea creencia de que los conocimientos académicos obstaculizan el desarrollo personal y que solo las habilidades emocionales son importantes en la educación, lo cual contradice la idea de una formación integral (Fragoso, 2015).

La quinta fase, que comienza en 1998 y continúa hasta la actualidad. De acuerdo a Fragoso (2015) se centra en la institucionalización del modelo de habilidades e investigación de la inteligencia emocional. Durante esta etapa, Salovey y Mayer (1997) refinan su constructo original, evolucionando de un modelo de tres habilidades básicas a uno de cuatro: percepción y valoración emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación reflexiva de las emociones.

Con la popularización del concepto, se desarrollaron diversos modelos basados en las perspectivas particulares de sus creadores. Según Mayer (2001), uno de estos modelos se encuentran los modelos mixtos. Dos de los modelos más emblemáticos de esta perspectiva son: a) el modelo de Goleman y b) el modelo de Bar-On.

En el modelo de Goleman (1995), el autor define la inteligencia emocional como un conjunto de cualidades fundamentales para manejar eficazmente los desafíos de la vida, como la capacidad de motivarse y persistir frente a las adversidades, controlar los impulsos para postergar la gratificación, regular el estado de ánimo, prevenir trastornos que afecten las capacidades cognitivas, demostrar empatía y fomentar la esperanza.

Según Bar-On (2006), la inteligencia socioemocional se refiere a un conjunto de competencias y habilidades que determinan la habilidad de los individuos para comprenderse a sí mismos, entender a los demás, expresar sus emociones y enfrentar los desafíos de la vida diaria de manera efectiva.

III.3 Competencias

El concepto de competencia es uno de los más utilizados y debatidos en el ámbito educativo actual. Sin embargo, no existe una definición única y consensuada de este término, sino que se han propuesto diversas perspectivas teóricas y metodológicas para abordarlo, por ejemplo, según Trillo (2021) “a pesar de la importancia atribuida a las competencias de la educación universitaria, han sido escasos los marcos de referencia específicamente propuestos para ello, siendo bien distinto a lo sucedido en otros niveles educativos.” (p.23). Sin embargo, a nivel teórico, la aplicación del concepto de competencias se ha establecido en un eje común durante las últimas décadas y surge con ello, el paradigma de la educación emocional, lo cual, es un concepto relativamente nuevo que se basa en la idea de que las emociones son una parte importante de la vida humana y que, por lo tanto, deben ser objeto de aprendizaje y desarrollo.

Asimismo, se concibe que las competencias son necesarias para enfrentar los desafíos de la vida en la sociedad actual y para desenvolverse eficazmente en distintos ámbitos de la vida personal, laboral y social. Su desarrollo es una tarea importante para el sistema educativo y para la formación integral de los estudiantes.

III.3.1 Competencias emocionales

Las competencias emocionales son fundamentales en el ámbito educativo, especialmente en la educación superior, donde los docentes desempeñan un papel crucial en el desarrollo emocional y académico de los estudiantes.

Teóricamente, existen modelos consolidados que guían la formación en inteligencia emocional, tales como el modelo de Mayer y Salovey (1997). Además, hay directrices claras para el desarrollo de competencias emocionales, como las de Saarni (1999) y el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007).

En el contexto de las competencias emocionales, Saarni (1999, citado por Fragoso, 2015) las define como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p. 119).

Para desarrollar el modelo de Saarni (1999) se basa en tres teorías centradas en la emoción: el modelo relacional, el modelo funcionalista y el modelo socioconstructivista, los cuales se describirán brevemente a continuación. El modelo relacional de la emoción clasifica las emociones en categorías vinculadas a procesos de percepción que determinan si el entorno se percibe como dañino o beneficioso, y considera la emoción fundamental para la motivación.

El modelo funcionalista de la emoción enfatiza el aspecto social, viendo la emoción como un intento de la persona por gestionar su relación con el entorno según su percepción. Identifica cuatro relaciones con el entorno que pueden provocar reacciones emocionales: la influencia de un evento en los objetivos personales, las respuestas sociales de otros, el tono hedónico del evento y el recuerdo de eventos similares. También, se encuentra el modelo socioconstructivista de la emoción la cual destaca que las emociones se experimentan en un contexto específico, resultando tanto del aprendizaje en un entorno social como del desarrollo cognitivo. Afirma que las emociones no ocurren en el vacío (Saarni, 1999).

Saarni (1999) establece su modelo con ocho competencias esenciales:

1. Conciencia emocional de uno mismo: Capacidad para reconocer diversas experiencias emocionales, niveles de madurez emocional y ser consciente de procesos emocionales inconscientes.
2. Habilidad para discernir y entender las emociones de otros: Basada en el contexto y en señales emocionales con consenso social sobre su significado.
3. Habilidad para usar el lenguaje y expresiones emocionales: Vinculada a culturas y subculturas propias, incluye la capacidad de asociar la emoción con roles sociales.
4. Capacidad de empatía: Capacidad de reconocer y comprender las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para diferenciar la experiencia emocional interna de la expresión emocional externa: Aplicable a uno mismo y a los demás, relacionada con estrategias de autopresentación.
6. Habilidad para resolver adaptativamente situaciones adversas y estresantes: Reduciendo el impacto en el momento del conflicto.
7. Conciencia de la comunicación emocional en las relaciones: Capacidad para expresar emociones genuinamente y generar reciprocidad en otros.
8. Capacidad de autoeficacia emocional: Habilidad para sentirse como se desea, equilibrando lo personal, social y cultural

Otra contribución relevante en el ámbito de las competencias emocionales es la de Bisquerra y Pérez (2007) que señalan “competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p.69). Las competencias emocionales son habilidades que permiten comprender, expresar y regular nuestras emociones, así como las de los demás. Estas habilidades son cada vez más valoradas en la sociedad actual, ya que se ha demostrado que tener un alto grado de competencias emocionales es importante para alcanzar el éxito personal y profesional.

A su vez, señalan que “el concepto de inteligencia emocional y competencia emocional han sido tomados como sinónimos por muchos autores, sin embargo, no es así. El constructo competencias socioemocionales fue desarrollado a partir de los avances de la inteligencia emocional sobre la base de los estudios de Mayor y Salovey en 1997” (Vega et al., 2021, p.885).

Las competencias emocionales se dividen en varias categorías, cada una aborda diferentes aspectos del manejo emocional y las habilidades interpersonales. Estas competencias no solo son esenciales para el bienestar personal, sino que también influyen en la capacidad de los individuos para interactuar de manera efectiva con los demás.

Asimismo, el modelo de competencias emocionales que se ha convertido en una referencia en este ámbito emocional. Este modelo se divide en cinco competencias emocionales clave: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades sociales y competencias emocionales en la vida. Las competencias emocionales son de gran importancia debido a que las emociones son una parte integral de la experiencia humana y pueden influir significativamente en nuestra toma de decisiones, relaciones interpersonales, salud mental y bienestar general (Bisquerra, 2007). Por lo que se definirán a continuación para tener una visión más amplia de cuáles son las características que se presentan en cada una de las competencias emocionales.

III.3.1.1 Conciencia emocional

Con las aportaciones de Salovey y Mayer (1990, citado en Vega et al., 2021) la conciencia emocional es la capacidad de reconocer y entender las propias emociones y las de los demás, es una habilidad fundamental para el desarrollo personal y social, ya que permite gestionar mejor las emociones, mejorar las relaciones y tomar decisiones acertadas. Esta competencia es fundamental en la educación, ya que permite a los docentes ser conscientes de sus propios estados emocionales y de sus estudiantes, lo que mejora la comunicación y el aprendizaje. La conciencia emocional se compone de cuatro aspectos: la autoconciencia, la autoexpresión, la empatía y la regulación emocional (Bisquerra, 2007)

De la misma manera, Bisquerra (2007) define a la conciencia emocional como la capacidad de tomar conciencia de las propias emociones incluye la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado. La cual se caracteriza por adquirir conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Por lo tanto, se puede sintetizar que la conciencia emocional es la capacidad de identificar las emociones que se siente en cada momento, así como sus causas y efectos. La autoexpresión es la capacidad de comunicar las emociones de forma adecuada, respetuosa y asertiva. La empatía es la capacidad de percibir y comprender las emociones de los demás, así como sus necesidades y puntos de vista.

III.3.1.2 Regulación emocional

La regulación emocional se refiere a la habilidad de manejar las emociones de manera constructiva (Gross, 1998). En el contexto educativo, esta competencia permite a los docentes mantener un ambiente de aula positivo y gestionar situaciones estresantes o conflictivas con eficacia.

Para Bisquerra en el 2007 señala que la regulación emocional se emplea para utilizar las emociones de forma adecuada, lo que se supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición, y comportamiento, para obtener buenas estrategias de afrontamiento y capacidad para autogenerar emociones positivas. Esta se caracteriza por tener una expresión emocional apropiada, regulación de emociones, desarrollo de habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

De esta manera, se puede plasmar que esta competencia emocional es el proceso por el cual las personas influyen en sus propias emociones, así como en las de los demás, para adaptarse a las diferentes situaciones. Ésta implica la capacidad de generar, mantener, intensificar o reducir las emociones, como la de expresarlas de forma adecuada y coherente con el contexto. La regulación emocional es una habilidad que se puede desarrollar y que tiene un impacto positivo en el bienestar psicológico y la salud mental de las personas.

III.3.1.3 Autonomía emocional

La autonomía emocional incluye aspectos como la autoestima, la independencia emocional y la capacidad de adaptación (Bisquerra, 2016). Esta competencia incluye un conjunto de características relacionadas con la autogestión emocional, entre las que se encuentran la autoestima, automotivación, actitud positiva en la vida, responsabilidad,

capacidad para analizar críticamente las normas sociales, capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia personal y resiliencia. Por lo que, es vital para que los docentes mantengan una actitud positiva y resiliente frente a los desafíos del entorno educativo.

En otras palabras, se menciona que la autonomía emocional es la capacidad de regular las propias emociones de forma adecuada y adaptativa, sin depender de factores externos o de otras personas. La autonomía emocional implica reconocer, aceptar y expresar las emociones propias, así como comprender y respetar las de los demás. La autonomía emocional también supone tener una autoestima positiva, un sentido de identidad personal y una actitud proactiva ante la vida. La autonomía emocional se puede desarrollar a través de la educación emocional, que consiste en el aprendizaje de habilidades y estrategias para gestionar las emociones de forma saludable. La autonomía emocional es un factor clave para el bienestar psicológico y la calidad de vida de las personas.

III.3.1.4 Competencias sociales

Las competencias sociales involucran la habilidad de establecer relaciones interpersonales saludables y efectivas (Goleman, 1995). Para los docentes, estas competencias son esenciales para fomentar un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo. Las competencias sociales son el conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que nos permiten interactuar de forma efectiva y satisfactoria con otras personas. Estas competencias incluyen aspectos como la comunicación, la empatía, la asertividad, la cooperación, la resolución de conflictos y el liderazgo. Las competencias sociales son fundamentales para el desarrollo personal y profesional, ya que ayudan a establecer relaciones positivas, a trabajar en equipo, a adaptarnos a diferentes contextos y a resolver problemas de forma creativa. Para mejorar las competencias sociales, es importante practicarlas de forma consciente y reflexiva, buscando feedback y aprende de las experiencias. También se puede apoyar de recursos como cursos, libros, podcasts o mentores que orienten e inspiren.

Continuamente, Bisquerra (2007) señala a la competencia social como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas como lo son practicar una comunicación asertiva, el respeto a los demás, mantener un comportamiento prosocial, compartir emociones, implementación de la cooperación,

prevención y solución de conflictos y por último desarrollar la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

III.3.1.5 Competencias para la vida y el bienestar

Las competencias para la vida y el bienestar, según Bisquerra (2016), son habilidades esenciales que permiten a los individuos afrontar de manera efectiva las demandas y desafíos de la vida cotidiana. Estas competencias incluyen la toma de decisiones, la resolución de conflictos, la gestión del estrés, la empatía, y la comunicación efectiva. En el contexto educativo, especialmente en la educación superior, estas competencias ayudan a los estudiantes a desarrollar una mayor resiliencia y a prepararse para los retos profesionales y personales.

En el ámbito de la educación superior, fomentar estas competencias contribuye a la formación integral de los estudiantes, equipándolos no solo con conocimientos académicos, sino también con habilidades vitales para su desarrollo personal y profesional. La integración de estas competencias en los programas educativos promueve el bienestar general de los estudiantes y prepara a los futuros profesionales para afrontar con éxito los desafíos de un mundo en constante cambio.

Las competencias para la vida y el bienestar son aquellas habilidades, conocimientos y actitudes que permiten desarrollarse de una manera integral, adaptarse a los cambios, resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse efectivamente y relacionarse con los demás de forma positiva. Estas competencias se pueden aprender y mejorar a lo largo de la vida, y ayudan a alcanzar objetivos personales y profesionales, así como a contribuir al bienestar colectivo. Algunas de las competencias para la vida y el bienestar más importantes son: la autoestima, la empatía, la asertividad, la creatividad, el pensamiento crítico, la gestión emocional, la resiliencia, el trabajo en equipo y la ciudadanía responsable (Bisquerra, 2007).

De tal manera que, desarrollar competencias emocionales permite comprender y gestionar las propias emociones de manera efectiva, lo que a su vez ayuda a responder de manera más adaptativa y constructiva ante situaciones difíciles. Además, facilita establecer relaciones interpersonales saludables y colaborativas, lo que establece un bienestar de la persona y mejora en la calidad de vida. Así pues, estas competencias emocionales dan prioridad a las áreas

afectivas, gestión emocional y de interacción con el otro, las cuales permiten a los docentes conocerse mejor a sí mismos, regular sus emociones, plantearse metas y buscar las estrategias para cumplirlas, construir relaciones sociales saludables, tomar decisiones responsables. Logran con ello desarrollarse integralmente a lo largo de su vida.

III.3.2 Papel del profesor

La educación emocional es especialmente importante en el contexto de la educación formal, ya que ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades emocionales que son necesarias para su desarrollo integral y éxito en la vida. También puede ser valiosa en el lugar de trabajo, ya que las competencias emocionales pueden ayudar a mejorar la comunicación y la colaboración en el equipo, lo que a su vez puede mejorar la eficacia y la productividad.

El rol del docente en el desarrollo de competencias emocionales y para la vida y el bienestar es integral y multifacético en la educación superior. Los educadores no sólo imparten conocimientos académicos, sino que también juegan un papel crucial en el desarrollo emocional y social de sus estudiantes. En ese sentido, Bisquerra et al. (2015) señala que este enfoque integral por parte de los docentes contribuye significativamente al desarrollo de estudiantes bien preparados, no solo académicamente, sino también emocional y socialmente, para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

El rol del docente universitario en la Educación Emocional es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, pues comprende el proceso de enseñar y aprender a reconocer, expresar, regular y gestionar las emociones propias y ajenas, así como a desarrollar habilidades socioemocionales que favorezcan el bienestar personal y social (Bisquerra, et al. 2015). El docente universitario tiene la oportunidad de crear un clima emocional positivo en el aula, de fomentar la participación activa y cooperativa de los estudiantes, de facilitar el feedback constructivo y la autoevaluación, de promover la motivación, la autoestima, la resiliencia y la inteligencia emocional de los alumnos.

Asimismo, el docente universitario debe ser un modelo de competencia emocional, muestra coherencia entre lo que dice y lo que hace, expresa sus emociones de forma adecuada, regula sus estados de ánimo, empatiza con los estudiantes y resuelve los conflictos de forma

pacífica. El rol del docente universitario en la Educación Emocional es, por tanto, un reto y una responsabilidad que requiere una formación continua y una reflexión crítica sobre su propia práctica docente.

Además, el rol del docente en el desarrollo de competencias emocionales es fundamental para el éxito académico y personal de los estudiantes. El docente no solo debe transmitir conocimientos, sino también fomentar actitudes y valores que favorezcan el bienestar emocional de los alumnos, recordando que las competencias emocionales son aquellas habilidades que permiten reconocer, expresar, regular y gestionar las propias emociones y las de los demás, así como utilizarlas de forma adaptativa en diferentes contextos (Bisquerra, et al. 2015). Algunas de estas competencias son la autoconciencia, la autoestima, la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la creatividad, a partir de las cuales el docente puede contribuir al desarrollo de competencias emocionales de sus estudiantes mediante diversas estrategias, tales como la creación de un clima de aula positivo, basado en el respeto, la confianza, la colaboración y el aprecio por la diversidad, de esta manera se promueve una sana convivencia dentro de los entornos educativos.

También al considerar su rol docente en el ámbito de la regulación de las emociones, se puede capacitar en el diseño de actividades que promuevan la reflexión, el diálogo, el debate y el intercambio de opiniones sobre temas relacionados con las emociones y los sentimientos, de esa manera además puede potenciar la capacidad autocrítica de los estudiantes, tan importante en el nivel de formación universitaria.

Ante esto, es importante recalcar lo que Extremera y Fernández señalan (2004, como se citó en Cabello, et al. 2010)

La mayoría de los docentes consideran primordial el desarrollo de las habilidades emocionales para lograr este desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser enseñadas por un equipo docente que domine estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (p. 43).

Por otro lado, en la formación integral del estudiante, el profesor cumple con un papel importante y por lo tanto brindar herramientas y hacer actualizaciones de su formación docente parece fundamental, Arias (2020, como se citó en Maquera, 2021) “Considera que los estudiantes y docentes necesitan desarrollar habilidades socioemocionales para tener éxito en la enseñanza y aprendizaje ya que ayuda identificar y manejar sus propias emociones y de los demás” (p.5).

En este sentido, los docentes no siempre reciben una formación inicial o continua en educación socioemocional, y son los primeros en necesitarla para promover el desarrollo de las capacidades emocionales de sus estudiantes (Bisquerra & Hernández, 2017). Al ser el docente un guía, a mayor capacidad para percibir, comprender y regular sus emociones de forma inteligente contará, con más recursos para poder lograr que los estudiantes desarrollen estas competencias socioemocionales y puedan enfrentar situaciones estresantes de una manera favorable.

Birch y Ladd (1996, como se citó en Cabello et al. 2010), plantea “Las emociones positivas de los docentes pueden mejorar su bienestar, así como el ajuste de sus alumnos” (p.44) por lo que el incremento de estas emociones positivas puede facilitar la creación de un clima de clase que favorezca el aprendizaje, logra con ello un desarrollo integral del estudiante.

De manera que, el desarrollo de estas competencias es fundamental para lograr un estado bienestar donde el estudiante es consciente de sus propias capacidades, utilizar sus propios recursos para afrontar las diferentes circunstancias que se le presenten, poder enfocarse de manera productiva y es capaz mantener relaciones sociales saludables basadas en el respeto y comunicación asertiva.

Es de suma importancia recalcar que él, modelo de competencias emocionales de Rafael Bisquerra proporciona una guía útil para desarrollar habilidades emocionales clave que permiten ser más conscientes, regulados y motivados, así como establecer relaciones saludables y aplicar estas habilidades en diferentes contextos. Por lo tanto, desarrollar competencias emocionales es esencial para alcanzar el éxito en la vida personal y profesional. Por lo que, el docente promueve la integración de aspectos emocionales en el currículo mediante diversas disciplinas como literatura, arte, historia o ciencia. Adopta una perspectiva transdisciplinaria para ampliar los

criterios de los alumnos y guiarlos en el uso de recursos didácticos innovadores, como cuentos, películas, canciones, juegos y dinámicas grupales, con el objetivo de estimular la expresión y la creatividad emocional, desafía los esquemas tradicionales de enseñanza.

III.3 Educación en el nivel superior

“Educar es más difícil que enseñar, porque para enseñar usted precisa saber, pero para educar se precisa ser” (Lavado,1932, como se citó en Del Valle, 2020, p.18).

El entorno interno-externo de la educación superior lo constituye la universidad, concebida según Julca (2016) como “una institución donde se concentra una comunidad de profesores y alumnos que desean formar parte en la labor de transmitir, generar y difundir conocimientos” (p.31) por lo que desempeña un papel estratégico en la constitución de sociedades constituyéndose en uno de los pilares fundamentales para lograr sociedades más justas y equilibradas, además, a través de ella, se promueven valores e ideales de una cultura de paz.

Asimismo, en el marco internacional, la educación superior “está conformada por los programas educativos posteriores a la enseñanza secundaria, impartidos por universidades u otros establecimientos que estén habilitados como instituciones de enseñanza superior por las autoridades competentes del país y/o sistemas reconocidos de homologación” (UNESCO, 2019, p.2). Por supuesto, a pesar de su universalidad, la educación superior está orientada sobre la base de una política educativa que implica un conjunto articulado para regular y direccionar todo lo que se invierte en presupuesto de cada país para que se pueda garantizar el derecho a la educación con el fin de disminuir las brechas de escolarización entre los grupos sociales, especialmente los de menos ingresos.

En ese sentido, la educación superior en México es un nivel educativo que comprende los estudios realizados después de la educación media superior, cuyo objetivo es formar profesionales capacitados para contribuir al desarrollo económico, social y cultural del país. La educación superior en México se imparte en diversas instituciones públicas y privadas, que ofrecen programas de licenciatura, posgrado, especialización, maestría y doctorado. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en 2020 había 4.3 millones de

estudiantes de educación superior en México, lo que representa el 19.6% de la población de 18 a 24 años. El sistema de educación superior en México enfrenta diversos retos, como la calidad, la pertinencia, la equidad, la innovación y la internacionalización.

Por otro lado, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2016) enfatiza que no es posible desarrollar las competencias que requieren los futuros profesionistas a través de métodos tradicionales, sino que es necesaria una formación integral que englobe aspectos académicos, sociales, culturales y emocionales desde antes del ingreso a las instituciones de educación superior hasta su egreso. A través del fortalecimiento de los principios y valores éticos en el proceso de aprendizaje es esencial para proteger los pilares en los que se sustenta la visión humanista de la educación. Estos cuatro pilares de acuerdo con el Informe Delors de 1996 son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (UNESCO , 2015).

Ahora bien, “el derecho a la educación en nivel medio superior representa un ámbito político pedagógico para su exigibilidad y justiciabilidad” (Ruiz & Luna, 2017, P. 87). La educación superior se ha concebido como un instrumento de desarrollo nacional, de movilidad social, de formación de recursos humanos, de generación y difusión del conocimiento, y de contribución al bienestar social. Sin embargo, también ha enfrentado diversos desafíos y tensiones, como la expansión de la demanda, la diversificación de la oferta, la calidad y pertinencia de los programas, la equidad y la inclusión, la autonomía y la rendición de cuentas, la financiación y la gestión, la internacionalización y la innovación, entre otros. Estos aspectos han configurado el panorama actual de la educación superior en México, que se caracteriza por su heterogeneidad, diversidad y complejidad.

La Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS, 2022) en su modelo educativo señala a la educación como “un proceso dinámico, cuya evolución responde a los cambios de orden social, político, económico y cultural que la sociedad experimenta permanentemente” (p.19). En este sentido la educación permite a las personas desarrollar habilidades, conocimientos, aptitudes y valores que les permiten alcanzar un máximo potencial como seres humanos, lleva con ello proporcionar las herramientas para desarrollar su capacidad crítica, analítica y creativa, así como

también, lleva al pensamiento reflexivo de manera independiente y a tomar decisiones informadas.

La visión de una educación orientada al empoderamiento se fundamenta en los principios de una pedagogía liberadora y emancipadora, los cuales son influenciados por la pedagogía crítica, esta perspectiva tiene como objetivo primordial cultivar una conciencia crítica en los alumnos y propone que el sistema educativo cumpla un rol fundamental en promover un tipo de conocimiento que impulse una acción social dirigida a cuestionar y superar las estructuras opresivas presentes en la sociedad (Torres, 2009). Por lo que, es de suma importancia, que la educación que se brinda en las instituciones cumpla con esta parte esencial que es empoderar a los estudiantes, lo cual permitirá formar ciudadanos con pensamiento crítico, que tengan la capacidad de pensar y reflexionar por sí mismos, con la disposición de aceptar y respetar los puntos de vista divergentes aprecia el aporte de estas actitudes para la formación personal y convivencia democrática. Para llevar a cabo esta educación, los docentes forman parte esencial por lo que deberán de estar en una contante mejora continua.

En este sentido, Escudero (2000), señala que “la formación del profesorado ha sido considerada desde hace tiempo como uno de los registros más decisivos a tocar para que el currículum y las reformas representen oportunidades provechosas para la renovación pedagógica y la mejora de la educación” (p.1), así que, es de suma relevancia que se hable de una mejora en la educación, para formar estudiantes competentes, es necesarios que se cuenta con una formación de sus docentes actualizada y adaptada a los retos del sistema educativo. Los problemas que se le plantea hoy al docente son muy diferentes a los que tenía hace algunos años, por tanto, no pueden considerarse como válidas las antiguas prácticas, es por este motivo una mejora continua en los docentes. Ahora, “se habla de los docentes como agentes del currículum, como sujetos del cambio y de la renovación pedagógica” (Escudero, 2000, p.1) la formación del docente debe perseguir como finalidad el logro de una mayor capacitación y competencia profesional como elemento esencial para obtener mejores resultados y conseguir el éxito educativo de sus estudiantes.

Así pues, el docente tiene la responsabilidad con su profesión de realizar un análisis propio de su práctica en el aula, en el que reflexiona críticamente la calidad de diversos saberes y desarrolla diferentes habilidades para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes.

III.3.1 Estrategias de enseñanza aprendizaje

La educación ha experimentado diversas transformaciones y ajustes como resultado de los avances tecnológicos, los cuales nos ofrecen múltiples métodos para adaptar estrategias. Estos cambios tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y el desarrollo intelectual de los estudiantes.

Las estrategias permiten la implementación de métodos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje planificados, utilizando diversos medios de representación y expresión, estas mejoran diferentes actividades, herramientas, materiales de aprendizaje y métodos de evaluación, además, motivan a los estudiantes a desarrollar sus competencias de acuerdo con sus capacidades (Álvarez & Chamorro, 2017)

Para Pimienta (2012) “las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (p.3). Por lo tanto, estas acciones previamente planificadas orientan a una meta u objetivo planteado. En este sentido, las estrategias de enseñanza-aprendizaje actúan como promotores que no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también fomentan un ambiente educativo en el que los estudiantes pueden participar activamente, reflexionar sobre su propio aprendizaje y alcanzar niveles más profundos de comprensión y competencia en diversas áreas del conocimiento.

Una secuencia didáctica abarca inicio, desarrollo y cierre, es recomendable emplear las estrategias de manera continua, considerando las competencias específicas que se desean fomentar. Por ello, hay estrategias diseñadas tanto para recopilar conocimientos previos como para organizar y estructurar contenidos. Utilizar estas estrategias de manera efectiva puede mejorar la capacidad de recordar la información. Para ampliar, se puede decir que las estrategias para recabar conocimientos previos, como los mapas conceptuales, las lluvias de ideas y las

preguntas iniciales, permiten a los estudiantes conectar nuevos conceptos con lo que ya saben, facilitando así una comprensión más profunda (Pimienta, 2012).

III.3.1.1 Lluvia de ideas

La lluvia de ideas en palabras de Pimienta (2012) “es una estrategia grupal que permite indagar u obtener información acerca de lo que un grupo conoce sobre un tema determinado. Es adecuada para generar ideas acerca de un tema específico o dar solución a un problema” (p.4). A través de esta estrategia, se aprovecha la diversidad de conocimientos y experiencias de los miembros del grupo para ampliar el entendimiento del tema en cuestión.

III.3.1.2 Preguntas exploratorias

Las preguntas exploratorias “Son cuestionamientos que se refieren a los significados, las implicaciones y los propios intereses despertados” (Pimienta, 2012, p.14). Cuando se emplean preguntas exploratorias, se busca promover una reflexión profunda y estimular el pensamiento crítico, invitando a considerar diversas perspectivas y analizar conexiones entre ideas.

III.3.1.3 Simulación

La simulación de acuerdo con Pimienta (2012) “una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en la que participan los alumnos actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema o, simplemente, para experimentar una situación determinada” (p.130). Durante esta estrategia, los alumnos pueden enfrentarse a escenarios complejos y dinámicos que imitan situaciones del mundo real. Esta orientación no solo mejora la comprensión teórica mediante la aplicación práctica, sino que también desarrolla habilidades clave como la toma de decisiones, la resolución de problemas y la colaboración en equipo.

III.3.1.4 Estudios de casos

Los estudios de caso “constituyen una metodología que describe un suceso real o simulado complejo que permite al profesionista aplicar sus conocimientos y habilidades para resolver un problema” (Pimienta, 2012, p.137). Esta estrategia presenta escenarios detallados y

contextualizados que incluyen múltiples variables y perspectivas. Esto permite a los estudiantes explorar diferentes enfoques, evaluar soluciones y desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, la toma de decisiones informadas y el análisis en un entorno simulado y seguro.

III.3.1.5 Aprendizaje basado en problemas

El aprendizaje basado en problemas el cual “es una metodología en la que se investiga, interpreta, argumenta y propone la solución a uno o varios problemas, creando un escenario simulado de posible solución y analizando las probables consecuencias” (Pimienta, 2012, p. 146). Esta estrategia se centra en el estudiante, fomentando su autonomía y capacidad crítica al enfrentarlo con problemas reales o simulados que requieren una solución integral. A través de esta aproximación, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas y de pensamiento crítico al aplicar lo aprendido a situaciones concretas. El aprendizaje basado en problemas fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, ya que los estudiantes suelen trabajar en grupos para discutir y resolver los problemas planteados, lo que a su vez mejora sus habilidades de comunicación y su capacidad para trabajar en equipo.

Las estrategias que se han implementado en la educación presentan una mejora en el desarrollo de aprendizaje de los estudiantes. Estas estrategias no solo mejoran el proceso educativo, sino que también producen resultados positivos que benefician a ambos actores principales del proceso educativo: el profesor y el alumno.

CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA

En este apartado se aprecia la metodología y los instrumentos de recolección de datos que se llevaron a cabo para la realización de esta investigación, así como los pasos que se realizaron.

Partiendo del supuesto, el proyecto de intervención promueve el desarrollo de diversas competencias emocionales, que logran la reflexión en la práctica docente de los profesores del Campus I de la Facultad de Medicina de la UAS, durante el ciclo 2023-2024 y del objetivo de la investigación, el cual es evaluar las competencias emocionales de los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024

IV.1 Diseño

Hablar del diseño de un trabajo de tesis implica encontrar la manera práctica y concreta de llegar a la solución de las problemáticas planteadas, según lo expresan Hernández, et al. (2014).

Esta investigación consistió en una intervención con enfoque cualitativo, definida por Mertens (2005) como el puente que vincula al investigador con los participantes. Esta orientación se enfoca en la identificación, descripción y comprensión que tienen los maestros respecto a las competencias emocionales y como las manejan en su práctica docente.

Ahora bien, de acuerdo con Hernández-Sampieri (2014) la “investigación cualitativa proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. Asimismo, aporta un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos, así como flexibilidad” (p16). Es por este motivo, que se determina este enfoque ya que, lo que se buscó en esta investigación fue analizar la información de una manera detallada sobre las perspectivas, experiencias y opiniones de los docentes en su quehacer áulico.

Se seleccionó este enfoque porque las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar, describir y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo

particular a lo general. Por lo tanto, se centra en analizar comportamientos, el cual es de gran utilidad para analizar las conductas y actitudes de los docentes respecto a las competencias emocionales. Así pues, la interpretación y el análisis de los datos cualitativos suelen ser más subjetivos que en la investigación cuantitativa, ya que se basan en la comprensión de los significados y perspectivas de los participantes, de esta manera se pretende comprender a profundidad las competencias emocionales en los docentes. Por lo que, Corbetta (2003, citado en Sampieri et al., 2014), el enfoque cualitativo valora el desarrollo natural de los sucesos, es decir, no hay manipulación ni estimulación de la realidad.

IV.2 Método

En la presente investigación se utilizó el estudio de caso, el cual es un método que, se compone de un sistema de técnicas que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el propósito de llevar a cabo un estudio en profundidad acerca de un problema en particular, previamente determinado. Esto simboliza que mediante el empleo de este método es posible comprender la esencia de una problemática dada, detalla cada una de sus partes constituyentes (Soto & Escribano, 2019). Se optó por este método, ya que proporcionó la oportunidad de realizar un análisis detallado y a profundidad de las competencias emocionales de los docentes en el Campus I de la Facultad de Medicina, especialmente en su entorno real.

Asimismo, Soto y Escribano (2019) señalan que el estudio de caso presenta una “intención de estudiar y evaluar un caso determinado, a fin de llegar a explicar objetivamente la evolución de este, sus particularidades y las causas que generan la situación que demanda llevar a cabo un proceso investigativo de esta naturaleza”. (p.208). Por lo que, con este método se llevó un análisis a profundidad y se permitió indagar en las complejas relaciones entre los diferentes factores que influyen en las competencias emocionales de los docentes.

Con base a lo anterior, Chetty (1996, citado en Martínez, 2006) indica que el método de estudio es adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren, por lo que permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable, lo cual es de suma importancia para obtener un conocimiento más amplio sobre cada fenómeno, hace más fácil percatarse de la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen. Con este estudio se analizaron las competencias emocionales de

los docentes a profundidad, para una mayor comprensión de las complejas relaciones entre los diferentes factores que influyen en su desempeño laboral y así poder emitir sugerencias para una mejor calidad en el binomio de la enseñanza – aprendizaje.

En palabras de Yin (1989, citado en Martínez, 2006) plantea que el estudio de caso “puede estudiarse tanto un caso único como múltiples casos” (p. 174). Lo cual permitió encontrar y analizar casos múltiples en los docentes para identificar patrones comunes y relaciones que se apliquen a otros casos similares.

IV.3 Población y Muestra

La muestra en la ruta cualitativa es considerada como “el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (Sampieri, 2018, p. 427). Es por este motivo, que el presente trabajo fue orientado a los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Sinaloa. La planta docente por programa educativo está constituida de la siguiente manera en TSU en Citología Cervical existen 11 docentes, en TSU en Podología tiene una planta docente de 15 maestros, Lic. en Gericultura presenta una planta docente de 17 maestros, Lic. en Imagenología tiene una planta docente de 52 docentes y Lic. en Fisioterapia presenta una planta docente de 50 maestros. Cabe recalcar, que algunos docentes dan clase en diferentes programas que se ofertan en este campus. Por lo que, la planta total de docentes del Campus 1, de la Facultad de Medicina es de 109 docentes.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia para establecer la muestra de esta investigación, para Scharager y Reyes (2001) el muestreo no probabilístico es “la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las condiciones que permiten hacer el muestreo (acceso o disponibilidad, conveniencia, etc.); son seleccionadas con mecanismos informales y no aseguran la total representación de la población” (p. 1). En lo que respecta al muestreo por conveniencia Tamayo (2000) menciona que la “unidad o elemento de muestreo se autoselecciona o se ha seleccionado con base en su fácil disponibilidad” (p.14). Por ello, se lanzó una convocatoria específicamente para docentes del campus I de la Facultad de Medicina,

y los maestros interesados en participar de manera voluntaria pasaron a formar parte de la muestra.

Este trabajo se llevó a cabo durante la primera semana de inicio de semestre del ciclo 2023 – 2024, del 28 de agosto al 01 de septiembre del 2023. Se cuenta con la asistencia de 22 docentes.

IV.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

En esta investigación se utilizaron técnicas como la observación no participante y la toma de notas de campo, recopiladas durante la intervención. El tipo de análisis de los datos obtenidos mediante estas técnicas fue por medio del programa Atlas ti, el cual “es un paquete de software especializado en análisis cualitativo de datos que permite extraer, categorizar e intervincular segmentos de datos desde diversos documentos” (Sabariego et al., 2014, p.123).

Asimismo, se optó como instrumento de recolección de información el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) retomado de López et al. (2022), el cual fue adaptado para fines propias a la investigación, el análisis de los datos fue mediante el SPSS en su versión 27, que en palabras de Pedroza y Dicoovskyi (2007) este “funciona mediante un conjunto relacionado entre si con un propósito determinado. Esto es lo que caracteriza al SPSS, ya que es un sistema diseñado para cumplir el propósito de aportar soluciones, mediante el análisis estadístico para el cual existe” (p. 15). Es importante mencionar que este programa se utilizó exclusivamente para identificar las competencias emocionales y realizar un análisis descriptivo, con el fin de resaltar sus frecuencias y cumplir con el primer y tercer objetivo.

La observación no participante es una metodología cualitativa de recolección de datos que puede ser objetiva, inicialmente se usaba solo en antropología y sociología, consiste en la inserción del investigador en el grupo estudiado, donde no hay interacción y pertenece por largos periodos de tiempo, o sea, que el investigador se inserta en el interior del grupo. El objetivo es observar la cotidianidad del grupo sin admitir contacto directo, en cuanto a las desventajas es posible que las personas observadas tiendan a modificar su conducta, aunque, al ser una investigación social, no suele causar cambios sustanciales. Es importante su utilización en los

métodos cualitativos de investigación, como la etnografía; descubre elementos que se manifiestan a través del habla o la escritura, los comportamientos grupales (Pantoja, 2009).

Para la recolección de elementos importantes en el proceso del estudio, Sampieri (2010) afirma que el proceso debe ser auxiliado con anotaciones de campo en una bitácora o diario de campo, mapas, fotografías, así como medio audiovisuales. Por lo que, se empleó el diario de campo el cual es un instrumento que sistematiza la práctica sobre investigación, permite mejorar enriquecer y transformar la práctica investigativa, de igual forma es útil en un monitoreo permanente, sirve como organizador, analizador e interpretador de información, permite un enriquecimiento de la teoría y la práctica y no solo recopilar información sino acceder a la elaboración de un informe con tres aspectos fundamentales: descripción, argumentación e interpretación.

Respecto a estos aspectos fundamentales, la descripción consiste en detallar de la manera más objetiva el contexto donde se desarrolla la acción. También se describen brevemente las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y su cotidianidad. La argumentación corresponde a relacionar y profundizar las relaciones observadas, utiliza necesariamente la teoría para la interpretación. Esta última es la más compleja de las tres, enfocándose en la comprensión y la interpretación. Es esencial argumentar desde la teoría, mezclándola con la experiencia vivida en la práctica, para poder comprender e interpretar lo que sucede (Martínez, 2007).

Asimismo, se aplicó el Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA) retomado de López et al. (2022), el cual fue adaptado para fines propias a la investigación. De manera que, el inventario consta de 23 ítems que representan 5 dimensiones; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Los ítems del 1 al 5 pertenecen a conciencia emocional, del 6 al 9 a regulación emocional, del 10 al 14 a autonomía emocional, del 15 al 19 a competencia social y los ítems del 20 al 23 corresponden a la dimensión competencias para la vida y el bienestar. Así que, este inventario está constituido para su aplicación con opciones de respuesta dispuestas en una escala Likert de 5 puntos, donde 1= Prácticamente nunca, 2= Pocas veces; 3= Ocasionalmente; 4 = Casi siempre, y 5 = Prácticamente siempre.

IV.5 Procedimiento o ruta crítica

En este apartado se recopilamos los datos esenciales que permitieron validar el supuesto planteado y se garantizó que la metodología fuera la adecuada para alcanzar los objetivos del estudio. Además, las condiciones para la recolección de información fueron cruciales ya que, la fase de campo aborda las preguntas de investigación y determina las condiciones bajo las cuales se aplican las técnicas e instrumentos seleccionados

Para Soto y Escribano, (2019) “establecimiento de un procedimiento metodológico claro en la aplicación del método del estudio de caso es un factor clave para el éxito de este en el proceso investigativo” (p.211). Motivo por el cual, esta investigación constó de cuatro etapas:

- Primera etapa. Diseño del estudio de caso. Durante la primera etapa se detectó el problema de investigación, mediante la observación y posteriormente se realizó un sondeo, tanto a maestros como alumnos, con la finalidad de tener una mayor perspectiva sobre el panorama general respecto a las competencias emocionales de los docentes, lo cual, permitió construir un bosquejo de la problemática.

Mediante un instrumento de recolección de datos con el objetivo de identificar áreas de mejora a los alumnos se le realizó las siguientes preguntas ¿Qué temas consideras importante en el que deberían de capacitar el personal docente de su programa educativo? y en la siguiente se les preguntaba el ¿Por qué? Las respuestas de estas que sirvieron para definir los objetivos de la investigación.

- Segunda etapa. Recopilación de la información. Durante la segunda etapa se buscaron los referentes teóricos de competencias emocionales, para clarificar, precisar y fundamentar la importancia del fenómeno. Posteriormente, se establecieron los antecedentes, los cuales fueron de gran ayuda para la toma de decisiones y poder conocer el estado del arte, respecto a la temática relacionada con las competencias emocionales en nivel superior. Seguido de esto, se definieron los conceptos básicos sobre los que se rige esta investigación.

Por lo anteriormente mencionado, una vez que se observó la problemática y se buscó información relevante al fenómeno de estudio, se tomó la decisión de diseñar una intervención, con los contenidos a trabajar que integraron las cinco competencias emocionales propuestas por Bisquerra (2003) conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (véase Anexo 2). Después de los hallazgos encontrados, se determinó que el instrumento adecuado para la recolección de datos fue Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA).

- Tercera etapa. Aplicación de los métodos para la obtención de la información, los datos y evidencias relevantes en la misma. Inicialmente se solicitó un permiso a la Facultad de Medicina para la implementación del curso-taller, el cual fue aprobado por las autoridades correspondientes, al tener la anuencia de este, se emitió la convocatoria correspondiente, dirigida a los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina, para la difusión de la intervención. Una vez socializado de manera general, se aplicó un consentimiento informado con los docentes que mostraron interés en participar de manera voluntaria, seleccionados mediante una muestra no probabilística por conveniencia de 22 personas.

Seguidamente, se aplicó una evaluación inicial que sirvió para medir las competencias emocionales.

La intervención consistió en un programa de cinco sesiones, cada una con una duración de tres horas. Dividiéndose una dimensión por día, abordadas de la siguiente manera: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Durante este período, se implementaron siete estrategias de enseñanza - aprendizaje, con las cuales se buscaba que los docentes reflexionaran sobre la

importancia de las competencias emocionales en su persona y en la práctica docente.

Se realizó un diario de registro de observaciones, donde se anotaron todos y cada uno de los sucesos procedentes de las intervenciones, precisándose el resultado de los análisis llevados a cabo y las interrogantes que surjan en el trabajo, a fin de profundizar y delimitar todas aquellas cuestiones de interés para obtener un resultado objetivo y provechoso.

Un mes y medio después de finalizada la intervención, se aplicó una evaluación final para medir las competencias emocionales de los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina.

- Cuarta etapa. Interpretación de los resultados y análisis obtenidos. Al haber obtenido la información de una manera general se procedió a interpretar los resultados y se realizó un análisis que permitió elaborar conclusiones y propuestas sobre las competencias emocionales de los docentes.

Basado en lo anterior, el procedimiento a seguir en el presente estudio fue:

- Selección del tema a investigar y el contexto del estudio,
- Recopilar información teórica acerca del objeto de investigación para la construcción de estados conocimientos,
- Elaboración de un diagnóstico sobre las competencias emocionales de la práctica docente,
- Determinación de la muestra a estudiar,
- Diseño y determinación de instrumentos de recolección de datos a utilizar,
- Solicitar permiso para la intervención en agosto 2023,
- Difusión del curso-taller a docentes del campus I,
- Aplicación del consentimiento informado,
- Aplicación de la evaluación inicial,

- Intervención de estrategias para el desarrollo de competencias emocionales en docentes,
- Notas de campo,
- Aplicación de hoja de actividades,
- Aplicación de la evaluación final,
- Procesamiento de los resultados y
- Análisis de las observaciones registradas en notas de campo

IV.6 Cuestiones éticas

La integridad de cualquier proceso de investigación se sustenta en la ética profesional del investigador al utilizar instrumentos y técnicas. En el caso particular de este trabajo, se abordaron cuestiones éticas fundamentales, tales como: se solicitó permiso a las autoridades institucionales correspondientes y se obtuvo la aprobación del comité de investigación de la Facultad de Medicina.

Además, se proporcionó a los docentes el consentimiento informado (ver Anexo 3), donde se describió el objetivo del estudio y se detallaron las características de confidencialidad que abarcaron, tanto los datos personales, como la información recopilada. Se aclaró que todos los datos proporcionados serían utilizados exclusivamente con fines académicos y se respeta la privacidad de los participantes.

CAPÍTULO V. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

V. 1 Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos durante el proceso de la investigación, los cuales se llevaron a cabo con base a los momentos planteados en el estudio. En primer lugar, se presentan los datos para identificar las competencias emocionales presentes en los docentes. Posteriormente, se describen las estrategias de enseñanza - aprendizaje diseñadas para fortalecer estas competencias entre los participantes. Asimismo, se lleva a cabo una evaluación para determinar qué competencias emocionales experimentaron mejoras significativas como resultado de la implementación de estas estrategias. Además, se ofrece un análisis profundo y una discusión detallada sobre los hallazgos relevantes.

En relación con la información obtenida, primero se presentan los resultados de la evaluación inicial, realizada con el Inventario de Competencias Emocionales en Adultos (ICEA), utilizadas únicamente para resaltar las frecuencias de las respuestas obtenidas, cumplir así con el primer objetivo. A continuación, con el apoyo de los diarios de campo, se categorizaron las expresiones realizadas por los docentes durante la intervención. Finalmente, se muestran los resultados de la evaluación final, se destaca las competencias emocionales que se fortalecieron después de la intervención

V.1.1 Resultados de evaluación inicial del inventario de competencias emocionales en adultos

En este apartado se presentan los resultados del ICEA que se aplicaron a un total de 22 docentes como parte de la evaluación inicial, es decir, antes de la intervención y que apoyaron a dar respuesta al primer objetivo: “Identificar las competencias emocionales que presentan los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina según inventario de competencias emocionales en adultos” (véase en Anexo 4).

El inventario ICEA representa las competencias emocionales en 5 dimensiones: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y

competencias para la vida y el bienestar. Por tanto, los resultados se muestran en las siguientes Tablas por cada una de las dimensiones y sus ítems reflejados en la evaluación inicial (EI).

En la Tabla 1, se muestra la evaluación inicial de los ítems de la dimensión de conciencia emocional, con respecto a la Frecuencia (F) y Porcentaje (P) del total de la muestra 22 (100%).

Sobre el ítem “Presto atención a mis emociones” se observa que 11 de los docentes lo respondieron “Casi siempre”, 7 señalaron “Prácticamente siempre” y 4, optaron por “Ocasionalmente” de la muestra total.

Referente al ítem “Soy capaz de distinguir las emociones que experimento” se observa que 14 de los docentes respondieron "Casi siempre", mientras que 6 de los docentes indicaron "Prácticamente siempre", y 2 contestaron "Ocasionalmente".

En correspondencia al ítem “Me doy cuenta de las emociones de las demás personas” se puede observar que 13 docentes optaron por la respuesta "Casi siempre"; 7 docentes seleccionaron "Ocasionalmente"; 1 docente indicó “Pocas veces” y 1 docente señala “Prácticamente siempre”, que corresponde a la muestra total.

En lo que respecta al ítem “Soy capaz de poner nombre a mis emociones” se puede observar que 12 de los docentes eligieron la respuesta "Casi siempre"; además, 6 docentes señalaron "Prácticamente siempre", 3 docentes optaron por "Ocasionalmente", mientras que 1 docente indica "Pocas veces", de la muestra total.

En relación con el ítem “Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de personas” se puede observar que 10 de los docentes se inclinaron hacia la respuesta "Casi siempre", 7 docentes eligieron "Ocasionalmente", 4 docentes afirmaron "Prácticamente siempre", mientras que 1 docente mencionó "Pocas veces". (Consultar la Tabla 2 para información más detallada).

De acuerdo con lo anterior, lo relevante de la Tabla 1, se visualiza que los participantes presentan una mayor capacidad para prestar atención a sus propias emociones y distinguirlas, pero muestran una menor habilidad para nombrar las emociones, percibir las en otros y para identificar el ambiente emocional en un grupo.

Tabla 1*Evaluación inicial de la dimensión de conciencia emocional*

	Presto atención a mis emociones.		Soy capaz de distinguir las emociones que experimento.		Me doy cuenta de las emociones de las demás personas.		Soy capaz de poner nombre a mis emociones.		Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de personas.	
	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%
Prácticamente nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pocas veces	0	0%	0	0%	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%
Ocasionalmente	4	18.2%	2	9.1%	7	31.8%	3	13.6%	7	31.8%
Casi siempre	11	50%	14	63.6%	13	59.2%	12	54.5%	10	45.5%
Prácticamente siempre	7	31.8%	6	27.3%	1	4.5%	6	27.4%	4	18.2%
Totales	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

En la Tabla 2, se muestra la evaluación inicial de los ítems de la dimensión de regulación emocional, con respecto a la Frecuencia (F) y Porcentaje (P) del total de la muestra 22 (100%).

En lo que concierne al ítem "Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme", se observa que 9 de los docentes se inclinaron hacia la respuesta "Casi siempre", 7 docentes optaron por "Ocasionalmente", y 6 de los docentes indicaron "Prácticamente siempre", con respecto a la muestra total.

En relación con el ítem "Soy capaz de regular mis emociones" se muestra 14 de los docentes se orientaron hacia la respuesta "Casi siempre", 3 optaron por la respuesta "Pocas veces" y 3 docentes afirmaron "Prácticamente siempre", mientras que 2, de los docentes eligieron "Ocasionalmente".

Con respecto al ítem "Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal", se observa que 11 de los docentes se inclinaron mayoritariamente hacia la respuesta "Casi siempre", 5 docentes afirmaron "Prácticamente siempre", 3 docentes seleccionaron "Ocasionalmente", y 3 optaron por "Pocas veces".

En lo que respecta al ítem “Afronto las situaciones adversas de manera proactiva” se muestra que 13 de los docentes eligieron la respuesta "Casi siempre", 5 de los docentes optaron por "Ocasionalmente", 3 docentes señalan "Prácticamente siempre", mientras que 1 docente indica "Pocas veces", con respecto a la muestra (Consultar la Tabla 2 para información más detallada).

La relevancia de la Tabla 2, se encuentra que los participantes muestran capacidad para calmarse cuando están enojados y generar pensamientos positivos en situaciones adversas. Sin embargo, hay variabilidad en la capacidad de regular sus emociones de manera consistente y afrontar situaciones adversas de forma proactiva.

Tabla 2

Evaluación inicial de la dimensión de regulación emocional

	Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme.		Soy capaz de regular mis emociones.		Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal.		Afronto las situaciones adversas de manera proactiva.	
	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%
Prácticamente nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pocas veces	0	0%	3	13.6%	3	13.6%	1	4.5%
Ocasionalmente	7	31.8%	2	9.1%	3	13.6%	5	22.7%
Casi siempre	9	40.9%	14	63.7%	11	50%	13	59.2%
Prácticamente siempre	6	27.3%	3	13.6%	5	22.8%	3	13.6%
Totales	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La Tabla 3, se muestra la evaluación inicial de los ítems de la dimensión de autonomía emocional, con respecto a la Frecuencia (F) y Porcentaje (P) del total de la muestra 22 (100%).

Por lo que, con respecto al ítem “Me considero una persona autónoma” se observa que 13 de los docentes responde “Casi siempre” y 9 señalaron “Prácticamente siempre” con respecto al total de muestra.

Referente al ítem “Me considero una persona responsable de mis actos” se observa que 17 de los docentes respondieron "Prácticamente siempre", 4 de los docentes indicaron "Casi siempre" y 1 docente contestó "Ocasionalmente".

En lo que corresponde al ítem “Me considero una persona resiliente” se puede observar que 13 de los docentes respondieron "Prácticamente siempre", 6 de los docentes contestaron "Casi siempre", 2 de los docentes indicaron "Ocasionalmente", y 1 docente optó por “Pocas veces”, con respecto al total de muestra.

En relación con el ítem “Asumo las consecuencias de mis decisiones” se puede observar que 16 de los docentes optaron por la respuesta "Prácticamente siempre", 5 seleccionaron "Casi siempre", y 1 docente selecciona la opción “Ocasionalmente”

En lo que respecta al ítem “Me motiva alcanzar mis objetivos personales.” se observa que 15 de los docentes eligieron la opción "Prácticamente siempre", 6 docentes se optaron por "Casi siempre", y 1 docente indica "Pocas veces". (Consulte la Tabla 3 para obtener detalles adicionales).

Lo distinguido de la Tabla 3, muestran que los participantes se perciben como autónomos, responsables y resilientes. Además, asumen las consecuencias de sus decisiones y están muy motivados para alcanzar sus objetivos personales.

Tabla 3

Evaluación inicial de la dimensión autonomía emocional

	Me considero una persona autónoma.		Me considero una persona responsable de mis actos.		Me considero una persona resiliente.		Asumo las consecuencias de mis decisiones		Me motiva alcanzar mis objetivos personales.	
	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%
Prácticamente nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pocas veces	0	0%	0	0%	1	4.5%	0	0%	1	4.5%
Ocasionalmente	0	0%	1	4.5%	2	9.1%	1	4.5%	0	0%
Casi siempre	13	59.1%	4	18.2%	6	27.3%	5	22.7%	6	27.3%
Prácticamente siempre	9	40.9%	17	77.3%	13	59.1%	16	72.7%	15	68.2%
Totales	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Los ítems de la dimensión competencias sociales que corresponde a la evaluación inicial se pueden observar en la Tabla 4, los cuales se muestran con la Frecuencia (F) y Porcentaje (P) del total de la muestra 22 (100%).

En lo que atañe al ítem “Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir” se puede observar que 12 de los docentes se inclinaron hacia la respuesta "Casi siempre", 9 de los docentes optaron por "Prácticamente siempre", y 1 docente indica la opción "Ocasionalmente".

En relación con el ítem "Soy capaz de actuar empáticamente” 13 de los docentes se orientaron hacia la respuesta "Prácticamente siempre", 8 de los docentes eligieron "Casi siempre", y 1 docente selecciona la opción "Ocasionalmente", con respecto a la muestra total.

En lo que corresponde al ítem “Soy capaz de resolver conflictos interpersonales” se muestra que 17 de los docentes se inclinaron por la opción “prácticamente siempre”, 4 seleccionaron la respuesta “Casi siempre y 1 docente seleccionaron la respuesta “Ocasionalmente”.

En lo que respecta al ítem “Soy capaz de trabajar colaborativamente” se observa que 13 de los docentes eligieron la respuesta "Prácticamente siempre", 9 docentes optaron por "Casi siempre" respecto a la muestra total.

Con respecto al ítem “Soy capaz de escuchar activamente a los demás” se muestra que 14, de los docentes optaron por la respuesta “Prácticamente siempre” y 8 señalaron “Casi siempre” (véase Tabla 4).

La relevante de la Tabla 4, radica que los participantes demuestran capacidad en competencias sociales, destaca la resolución de conflictos interpersonales y la escucha activa. También muestran empatía y capacidad para trabajar colaborativamente, así como una habilidad para comunicarse sin agresión.

Tabla 4

Evaluación inicial de la dimensión competencias sociales

	Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir.		Soy capaz de actuar empáticamente		Soy capaz de resolver conflictos interpersonales.		Soy capaz de trabajar colaborativamente.		Soy capaz de escuchar activamente a los demás.	
	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%
Prácticamente nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pocas veces	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ocasionalmente	1	4.5%	1	4.5%	1	4.5%	0	0%	0	0%
Casi siempre	12	54.5%	8	36.4%	4	18.2%	9	40.9%	8	36.4%
Prácticamente siempre	9	40.9%	13	59.1%	17	77.3%	13	59.1%	14	63.6%
Totales	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La Tabla 5 muestra los ítems de la evaluación inicial referente a la dimensión de competencias para la vida y el bienestar los cuales se pueden observar con la Frecuencia (F) y Porcentaje (P) del total de la muestra 22 (100%).

Con respecto al ítem “Sé a quién pedir apoyo cuando lo necesito” se observa que 10 de los docentes respondieron "Prácticamente siempre", 9 de los docentes contestaron "Casi siempre", y 3 de los docentes indicaron "Ocasionalmente".

En la respuesta correspondiente al ítem “Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas” se muestra que 12 de los docentes optaron por la respuesta "Casi siempre" y 10 docentes seleccionaron la opción "Prácticamente siempre".

En lo que respecta al ítem “Disfruto cada momento de la vida” se observa que 11 de los docentes eligieron la respuesta "Prácticamente siempre", 9 docentes optaron por "Casi siempre", 1 docente indicó "Pocas veces", y 1 docente afirmó que “Ocasionalmente”.

En lo que concierne al ítem “Realizo actividades que me permiten fluir." se puede observar que 11 de los docentes se inclinaron hacia la respuesta "Prácticamente siempre", 9 de

los docentes optaron por "Casi siempre", 1 docente indicó "Ocasionalmente" y 1 docente afirmó "Pocas veces".

En resumen, la Tabla 5, los participantes muestran capacidad para pedir apoyo cuando lo necesitan, eligen actividades que les producen bienestar, disfrutan de la vida y se involucran en actividades que les permiten fluir. Esto refleja un alto nivel de competencias para la vida y el bienestar en general.

Tabla 5

Evaluación inicial de la dimensión competencias para la vida y el bienestar

	Sé a quién pedir apoyo cuando lo necesito		Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas.		Disfruto cada momento de la vida		Realizo actividades que me permiten fluir	
	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%	F=No.	P=%
Prácticamente nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Pocas veces	0	0%	0	0%	1	4.5%	1	4.5%
Ocasionalmente	3	13.6%	0	0%	1	4.5%	1	4.5%
Casi siempre	9	40.9%	12	54.5%	9	40.9%	9	40.9%
Prácticamente siempre	10	45.5%	10	45.5%	11	50%	11	50%
Totales	22	100%	22	100%	22	100%	22	100%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

V.1.2 Resultados descriptivos de las estrategias que favorecieron las competencias emocionales

En este apartado se presentan los resultados descriptivos de las estrategias de enseñanza - aprendizaje que se emplearon para fortalecer las competencias en los docentes del Campus I, y que apoyaron para dar respuesta al segundo objetivo "Describir las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina"

La intervención consistió en un programa de cinco sesiones, cada una con una duración de tres horas. Durante este período, se implementaron siete estrategias de enseñanza -

aprendizaje, con las cuales se buscaba que los docentes reflexionaran sobre la importancia de las competencias emocionales en su persona y en la práctica docente

En la Tabla 6 se muestran las estrategias de enseñanza - aprendizaje que se emplearon para fortalecer las competencias en los docentes del Campus durante las cinco sesiones programadas. Durante la primera sesión, la atención se centró en el desarrollo de la competencia de conciencia emocional. Se implementaron diversas estrategias con el objetivo de promover un entendimiento más profundo y significativo de las emociones. Las herramientas pedagógicas empleadas incluyeron estrategias como: la lluvia de ideas para fomentar la expresión libre, presentaciones digitales que facilitaron la comprensión visual, visualización guiada para mejorar la conexión emocional, el reconocimiento de la propia existencia como medio de autoevaluación, el estudio de casos para aplicar los conocimientos en situaciones prácticas y la retroalimentación como mecanismo de mejora continua.

La segunda sesión de la intervención, estuvo enfocada en la regulación emocional y se utilizaron diferentes formas de enseñanza, como: la lluvia de ideas para fomentar ideas creativas sobre cómo regular las emociones, presentaciones digitales que mostraron visualmente cómo hacerlo, dados de las emociones para pensar espontáneamente sobre ellas, el juego de cartas de las emociones como una actividad divertida para explorar diferentes sentimientos, juegos de roles para practicar cómo regular las emociones en un ambiente seguro, y la retroalimentación para reforzar lo aprendido. (Para más información ver Tabla 6)

En la tercera sesión, se concentró en promover la competencia de autonomía emocional. Por lo que, se manejaron estrategias variadas: la lluvia de ideas, se utilizó para activación de conocimientos previos, las presentaciones digitales facilitaron la visualización y comprensión de los conceptos clave, se introdujo la música como recurso y se utiliza una canción diseñada para reflexión, se utilizó el tren de la vida como una metáfora para explorar el viaje personal de cada individuo, la vela de la motivación se convirtió en una actividad simbólica que inspiró la reflexión sobre las motivaciones personales y la retroalimentación se incorporó como una herramienta esencial para consolidar el aprendizaje y guiar a los participantes. (Ver Tabla 6)

La cuarta sesión se enfatizó en las competencias sociales, por lo que implementaron diversas estrategias como: la lluvia de ideas, la cual sirve como plataforma para estimular la

generación de ideas creativas, las presentaciones digitales proporcionaron la comprensión los conceptos claves, la actividad de la torre más alta proporcionó un enfoque práctico y colaborativo para fomentar la comunicación efectiva y la toma de decisiones en grupo. De la misma manera, la dramatización de estilos de comunicación permitió a los participantes explorar y comprender de manera vivencial las diferentes formas de interactuar socialmente. La isla desierta proporcionó una oportunidad única para practicar el trabajo en equipo y la resolución de conflictos en situaciones simuladas, por último, la retroalimentación se incorporó como una herramienta esencial para consolidar el aprendizaje. (Tal como se muestra en la Tabla 6)

En la quinta y última sesión se enfocó en las competencias para la vida y el bienestar, se aplicó estrategias como: la lluvia de ideas la cual fue empleada como un ejercicio activo para estimular los conocimientos previos, asimismo, las presentaciones digitales proporcionaron una perspectiva visual que apoyó a fortalecer los conceptos tratados, la estrategia del círculo de gratitud se convirtió en una experiencia valiosa para fomentar la apreciación y el reconocimiento de los aspectos positivos en la vida de cada participante. La dinámica del árbol de fortalezas posibilitó que los participantes identificaran y visualizaran sus propias fortalezas personales, contribuye así al desarrollo de una imagen auténtica de sí mismos. Los abanicos positivos fueron utilizados como una herramienta interactiva para explorar y expresar aspectos positivos en diversas áreas de la vida. Y, por último, la retroalimentación se incorporó de manera eficaz como un componente esencial para reforzar el aprendizaje. (Ver Tabla 6)

Tabla 6

Estrategias utilizadas para el fortalecimiento de competencias emocionales.

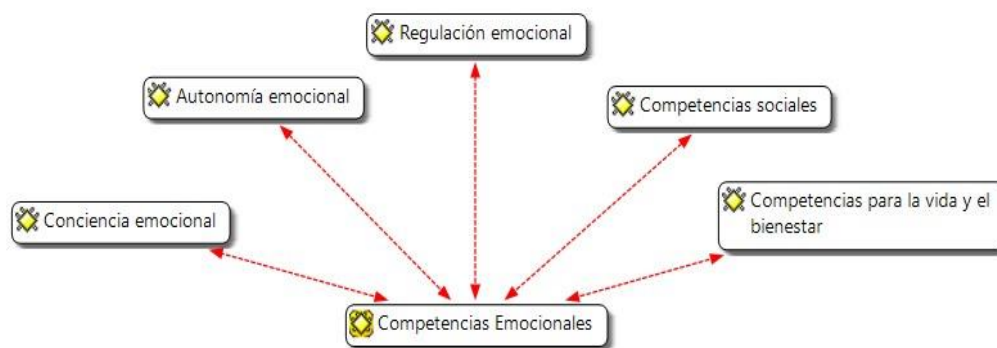
	Conciencia Emocional	Regulación Emocional	Autonomía Emocional	Competencias Sociales	Competencias para la vida y el Bienestar
	Lluvia de ideas	Lluvia de ideas	Lluvia de ideas	Lluvia de ideas	Lluvia de ideas
	Presentación digital	Presentación digital	Presentación digital	Presentación digital	Presentación digital
	Visualización guiada	Dado de las emociones	Canción para reflexionar	La torre más alta	Círculo de gratitud
Estrategias	Reconocimiento de la propia existencia	Juego de cartas de regulación emocional.	El tren de la vida.	Dramatización de los estilos de comunicación	Árbol de fortalezas
	Estudio de caso	Juego de Roles	La vela de la motivación	La isla desierta.	Abanicos positivos
	Retroalimentación	Retroalimentación	Retroalimentación	Retroalimentación	Retroalimentación

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Asimismo, otros resultados que se describen en este apartado, son los datos arrojados por los diarios de campo utilizados durante la intervención del curso competencias emocionales dirigido a los docentes de la Facultad de Medicina Campus, los cuales se codificaron y categorizaron a través del programa Atlas Ti (versión 7.5.4) la cual es una herramienta diseñada para apoyar al analista en la comprensión de la información recabada y que “incluye un conjunto de herramientas que permite la gestión, extracción, exploración y la reestructuración de elementos significativos de los datos” (Penalva, 2015, p.127).

Esta categorización se realiza desde un enfoque deductivo, se sustenta en el modelo de Educación Emocional de Bisquerra (2003). Por lo que, categoriza los componentes de las competencias emocionales en 5 familias; conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar, se obtuvieron los siguientes resultados en cuanto al desarrollo de los componentes de las competencias emocionales tal como se muestra en la Figura 1.

Figura 1: Componentes de las competencias emocionales.

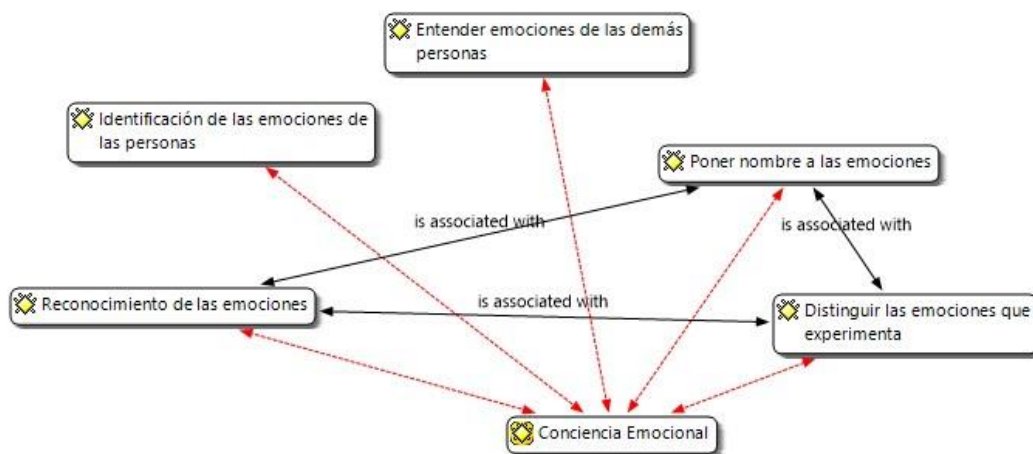


Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

La Figura 2 presenta los componentes de la categoría de conciencia emocional integrado por “Reconocimiento de las emociones”, “Distinguir las emociones que experimenta, poner nombre a las emociones”, “Identificación de las emociones de las personas” y “Entender emociones de las demás personas”. Se puede observar la relación que existe entre los “Componentes reconocimiento de las emociones”, “Distinguir las emociones” y “Poner nombre

a las emociones”. Así, como también existe una relación entre “Identificación de las emociones de las demás personas” y “Entender las emociones de las demás personas”.

Figura 2. Componentes de la Conciencia Emocional.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Se encontraron las siguientes expresiones que sustentaron la categoría conciencia emocional. En el cual se inicia con el componente de “Reconocimiento de las emociones” lo anterior se sostiene con los siguientes señalamientos: el D11 expresó “puedo tener ansiedad cuando algo me preocupa. Por no poder darle salida o solución inmediata”, también el D3 “hoy me sentí atendido, respetado, contento, actualicé el conocimiento de mí mismo, identifiqué emociones que debo atender”. Además, el D9 señaló “me emocionó, me enorgullezco, me siento contento, participativo y relajado”, de igual importancia el D11 mencionó que se sentía “feliz por la oportunidad de aprender la importancia de regular las emociones, el identificar nuestras emociones, el impacto que tiene en el aula y la oportunidad que da de ser mejor persona” y el D20 manifestó “me encantó porque me doy cuenta de la importancia de conocer mis emociones regularlas y también el conocer las emociones de los demás”.

En cuanto al componente de “Distinguir las emociones que experimenta”, se encontró expresiones que sostienen este componente, en este sentido el D20 expresó “siento coraje al ver mi foto y me siento incómoda”. También, el D6 mencionó “es tomar en cuenta y tener conciencia de tus emociones y la de los demás” de igual importancia el D17 señaló “observarme a mí mismo

en mis emociones, reconocer mi sentir, darme cuenta” y el D18 argumentó “hoy sé que soy un ser humano valioso, capaz de sentir y experimentar emociones buenas y malas”.

Consecutivamente, referente al componente de “Poner nombre a las emociones”, se visualizan expresiones como las siguientes: el D2 mencionó “me siento tranquila y orgullosa de mí. Me siento orgullosa del lugar donde estoy.” También el D6 señaló “me siento alegre, con calma, me siento mejor, me relajé” a lo que el D12 mencionó “me siento muy bien, tranquila y contenta, satisfecha con la información que estoy recibiendo”. Asimismo, el D17 indicó “me siento feliz, agradecida, me reconozco, me gusta tener este espacio y reconozco qué me falta desahogar”.

En cuanto al componente de “Identificación de las emociones de las personas” se manifestaron expresiones como las siguientes: el D6 expresó “es tomar en cuenta y tener conciencia de tus emociones y la de los demás”. Además, el D20 indicó “me encantó porque me doy cuenta de la importancia de conocer mis emociones regularlas y también el conocer las emociones de los demás” y el D2 mencionó “son las sensaciones o emociones que siento y percibo propias y las de las demás personas”.

Finalmente, en cuanto a la categoría de conciencia emocional se tiene al componente de “Entender emociones de las demás personas” en el cual se manifiestan expresiones como las siguientes: el D5 dijo “es saber que siento y el por qué lo siento respecto a mi vivir o alguna experiencia, además de entender las emociones de los demás”, el D12 expresó “saber manejar mis emociones detecta los fallos en la misma y poder dar solución, no nada más a las mías, sino a los de los demás”. Asimismo, el D14 señaló “tomar decisiones y entender mis emociones y respetar la de los demás, conocerme, identificar mis sentimientos” y el D19 expresó “la conciencia emocional es aquella que me permite percibir mis emociones, a su vez, distinguir las emociones de los demás”.

Del mismo modo, en la Figura 3 se muestra componentes que integran a la categoría de regulación emocional: capacidad ante el enojo, control de las emociones, afrontar situaciones adversas de manera proactiva y generar pensamientos ante situaciones adversas.

Figura 3. Componentes de la Regulación Emocional.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Se encontraron las siguientes expresiones que sustentan la categoría regulación emocional. En el cual se inicia con el componente de “Control de las emociones”: el D4 mencionó ante la definición de regulación emocional que es “el proceso de analizar cada situación y la emoción que se identifica en el momento para ejercer una acción o una respuesta”, por otra parte, el D12 señaló que “es la capacidad que tenemos en equilibrar nuestras emociones ante diversas situaciones”. De igual manera, el D18 argumentó que la regulación emocional “es la capacidad de controlar las emociones, incluyendo el actuar, el hablar, cómo me siento”, se finaliza con el D20 quien mencionó que se refiere a “tener control de mis sentimientos, emociones, temperamento, saber identificar mi estado emocional y saber qué hacer para controlar”.

Asimismo, respecto al componente de “Afrontar situaciones adversas de manera proactiva” se visualizan las siguientes expresiones:

El D6 señaló que “al inicio de ciclo escolar al enfrentarme a un nuevo grupo me generaba miedo, pero al realizar mis planeaciones eso me generaba seguridad” el D8 indicó que se sentía “muy a gusto me encantó en distinguir las emociones, sentirlas, unir las a conciencia y actuar de mejor manera”. El D13 escribió al respecto lo siguiente “hola, muy a gusto, muy contento por darme herramientas para solucionar situaciones emocionales” además el D21 puntualizó que “es desarrollar la habilidad reforzamiento de la conducta y las aptitudes propias y compartidas como parte de negociar las emociones para encausarlas de manera proactiva y funcional.”

A continuación, con respecto al componente de “Capacidad de calma ante el enojo” visualizándose expresiones como:

La que señaló el D10 quien expresa que “es el arte de sentir las emociones, identificar mentalmente lo que ocasiona y así poder ir regresando a un estado de calma” de la misma manera el D11 puntualizó que “es inteligencia emocional saber cómo manejar una situación de estrés y poder llevarlo con calma para resolver dicha situación.”

Para finalizar, con la categoría de regulación emocional se muestra al componente de “Generar pensamientos positivos ante situaciones adversas” en el cual se visualizan las siguientes expresiones:

D12 indicó lo siguiente “me sentí muy expectativa. Me encantó aprender que el enojo es una intención de poner límites” se agrega además lo que señaló el D13 quien destaca que “es la capacidad del ser humano de mantener un equilibrio en sus sentimientos, pensamientos y acciones ante las adversidades que se pueden presentar.” En adición el D15 puntualizó que “es poder darme cuenta si alguna emoción me está causando alguna situación negativa en mi vida y poder discernir su efecto”.

Simultáneamente, en la Figura 4 se muestran los elementos de la categoría de autonomía emocional: capacidad a responder a los actos propio, distinción de persona autónoma, toma de decisiones, motivación y resiliencia.

Figura 4. Componentes de la Autonomía Emocional.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Se hallaron las siguientes expresiones que respaldan la categoría autonomía emocional. En el cual se inicia con el componente “Capacidad de responder a los actos propios” de las cuales podemos rescatar:

El participante D2 indicó lo siguiente “hoy me sentía a gusto, sentí una liberación del alma en varias actividades, en la práctica sentarse frente al vecino y verse a los ojos vi a mi hija y me disculpé con ella, casi lloro, me enseñó a mirarme a los ojos de las personas ajenas” se agrega el D6 quien expresó lo señalado a continuación “hoy me sentí emocionada y feliz, me quedo con lo que soy, lo que debe analizar y sanar los problemas pasados para no repetirlos ni que hagan daño.” Por otra parte, el D8 estableció que “es ser responsable de tus emociones y decisiones y asumir consecuencias” se añade al D12 quien determinó lo siguiente “me sentí muy tranquila, feliz, cómoda, la ponente me transmitió mucha confianza y seguridad. Creo que este taller me hizo recordar situaciones pasadas dolorosas que pensaba que voy a trabajar.”

De la misma manera, se encontró una expresión correspondiente al componente “Distinción de persona autónoma”: El D9 mencionó “qué soy yo el que identifica mis emociones las regulo no hay factores externos que me saquen de mi control emocional porque soy yo quien manejo”

Consecutivamente, en cuanto al componente de la “Motivación” se visualiza que los docentes presentan las siguientes motivaciones: “hijos, pareja y estabilidad económica” “trabajo docente, familia, nietos e hijos” “mi familia, mi persona y mi trabajo”. Como también se rescatan expresiones que a continuación se muestran:

El D3 indicó que “hoy al inicio, expectante, tranquila, triste, segura y motivada que es muy importante la autoevaluación, visualizarse, reflexionar en mis emociones, aprender a ver, sentir por mí y para mí.” En adición el D15 señaló que se sintió “conectada, motivada, valorada, funcional, reconocida y fortalecida. Me quedo con la importancia de darle un mayor. vaya a mi vida misma, a mi propia vida y existencia.

De igual modo, respecto al componente de “Resiliencia” se rescata una expresión por parte del docente la cual tal como se muestra a continuación:

El D7 destacó que “me sentí en un espacio seguro en el ejercicio a los ojos, me vi reflejada en la vela cuando iba a prenderla y la persona de lado no me dejó. Me sentí mal por un momento, pero resolví y volví y volví con la vela encendida. Para compartir con ella y no quiso, sentí que en la vida hay personas que no te pueden apoyar en momentos Y otras que no se van a dejar ayudar. Soy capaz de tener un equilibrio emocional y responsable de ello”.

Finalmente, para culminar con los componentes de la categoría de autonomía emocional se visualizan expresiones correspondientes a la “Toma de decisiones” tal como se plasman a continuación:

Menciona al D1 quien apuntó que “es la capacidad de tomar decisiones emocionales. Personalmente sin interferencia de terceros, logrando un mejor control personal”. Agrega al D5 quien expresó que “es la capacidad de habilidad que tengo como persona de identificar, regular y hacer conciencia de mis emociones, pensamientos y conductas, lo que me permite tomar mejores decisiones.” De igual forma el D14 señaló que “es la capacidad que se tiene para tomar decisiones de manera absoluta y única.” Mientras que el D18 comentó que “hoy es el poder de tomar decisiones sobre mis emociones y qué hacer con ellas.”

De manera similar, en la Figura 5 se muestran los elementos de la categoría de las competencias sociales entre las cuales se tienen: empatía. comunicación asertiva, trabajo colaborativo, resolución de problemas, escucha activa.

Figura 5. Componentes de las Competencias Sociales.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Se encontraron las siguientes expresiones que sustentan la categoría competencias sociales. En el cual se inicia con el componente de “Comunicación Asertiva”:

El D9 expresó lo siguiente “sentí que las actividades nos permitieron comunicarnos asertivamente” me quedo con “que existen tres tipos de comunicación y que de esos tres la comunicación asertiva es de mayor importancia.” Mientras que el D13 indicó que “es la habilidad de comunicación que tenemos las personas empáticamente y sin agresiones, el asertivo saber escuchar, etcétera.” De la misma forma el D17 señaló que se sintió “motivada, reflexiva, analítica” me quedo con “la importancia de la comunicación asertiva para poder lograr una sana convivencia con nuestro entorno” agrega al D21 quien expresó que era “muy interesante, motivada por aprender” me quedo con “que es importante tener una comunicación asertiva con todas las personas que nos rodean, hay que trabajar las competencias sociales toda la vida.

De la misma manera, en cuanto al componente de “Empatía” se visualiza las expresiones siguientes: el D1 puntualizó que empatía es “la capacidad que tiene el ser humano de comunicarse con los demás y de manera empática a pesar de las diferencias sociales”, también el D13 señala “es la habilidad de comunicación que tenemos las personas empáticamente y sin agresiones, el asertivo saber escuchar, etcétera.” Además, el D17 “capacidad de relacionarnos con nuestro entorno, con asertividad, respeto y empatía.”

Asimismo, respecto al componente de “Escucha Activa” se encontraron las siguientes expresiones: el D10 manifestó que lo más relevante de la sesión “que es muy importante el saber escuchar y el saber comunicar es muy importante en cada momento” Además el D19 señaló que “al inicio se dio una comunicación tipo pasiva de alguno, pero se escucharon las propuestas y se acordó en un censo la actividad y se gestionó para concluir la actividad.” Y en beneficios dijo “sentirse muy bien ¡competente!” continua con el D20 quien apuntó que se siente “contenta, en un momento de desesperación, pero resolvimos” Y en los beneficios puntualizó que es importante “saber escuchar al otro, lograr un mejor trabajo en equipo.”

De igual manera, se rescata las siguientes expresiones correspondiente al componente de “Resolución de Problemas”:

El D8 mencionó que “nosotros nos resolvimos la actividad y nos enfocamos en tener una buena base que soportara la pirámide y que se pudiera sostener”. El observador indicó que: otro equipo manifestó que cada uno de sus objetos escogió uno y después cada integrante del equipo argumento la importancia de su objeto y decidieron democráticamente. Además, que otro equipo señala que fue fácil ponerse de acuerdo por que tuvieron una comunicación asertiva de la importancia y prioridad de los objetos.

El D5 indicó sentirse “bastante relajado, muy retroalimentado” me quedo con “nos enseñó a trabajar en equipo, ser colaborativo, y resolver situaciones complicadas o retos.”

Finalmente, en cuanto a la categoría de competencias sociales se encuentra el componente de “Trabajo colaborativo” en el cual se rescatan el observador puntualizó que: Otro equipo se comunica y se escuchan para organizarse y planar su torre, trabajan en conjunto para cumplir con el objetivo. Mientras que el Docente expresó que: “nos enfocamos en un proceso administrativo y de forma colaborativa: planeación, organización, y posterior se dividió el trabajo y cada uno estaba trabajando en diferentes cosas, pero para el mismo objetivo” de igual forma el D4 expresa que se sintió “muy comprometida, todos teníamos un trabajo sobre el mismo objetivo. Fue emocionante” y los beneficios fueron que “siempre hay un buen flujo de dialogo y se trabaja a gusto. Se aprende de las opiniones respetando los demás ejemplos.” Añade el D21 que también mencionó que se sintió “bien al trabajar en equipo donde todos los colaboraron de alguna forma.” Y en beneficios “mejor comunicación, trabajo en equipo, colaboración cooperación, motivación por realizar la actividad.”

Por otro lado, en la figura 6 señala los componentes de la categoría de las competencias para la vida y el bienestar entre las se encuentra: gratitud, pedir ayuda y plenitud.

Figura 6. Componentes de las competencias para la vida y el bienestar.



Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

Se encontraron las siguientes expresiones que sustentan la categoría competencias para la vida y el bienestar. En el cual se aborda el componente de “Gratitud” encontrando por parte del observador: durante la actividad se manifiesta que los docentes toman un minuto para agradecer por: “por disfrutar”, “por mi familia”, “por mis nietas” “por estar aquí”, “por el privilegio de tener vida”, “porque están pavimentando la calle”, “por mi madre”, “por permitirme crecer profesionalmente” “por ser maestro”, “por mi salud”. También una docente manifiesta que para ella la actividad estuvo muy padre y que jamás se imaginó que pudiera escribir cosas bonitas para las personas a las que tiene poco trato y que se siente muy bonito recibir este tipo de mensajes, agradece el momento y la actividad. Además, otra docente señala que a ella le escribieron cosas muy bonitas y agradece a sus compañeros, también señala que lo conservará el abanico en su casa. Por otro lado, el D16 “agradecida por todo lo que tengo y que me brindan bienestar” me quedo “con agradecer todo lo que tengo y sintiéndome feliz por lo que otros piensan de mi”.

Por otro lado, se encuentra el componente “Plenitud” en el cual que encontraron expresiones por parte de los docentes como: el D1 mencionó que “son las habilidades de comunicación y emocionales que tenemos para socializar y para enfrentar la vida con el objetivo de sentirnos bien con nosotros mismos”, también el D4 manifestó “son aquellas que me permiten ser y estar plena, libre y solidaria, para estar bien conmigo en el entorno y para el entorno” por otro lado, el D9 dijo “me sentí super pleno y feliz con cada una de las actividades, al igual que con cada uno de los días del curso.” Así, el D11 argumentó “son herramientas que se adquieren con la experiencia generada en las diferentes actividades que tenemos día a día en el ámbito profesional, social, familiar, etc., todo ello con el fin de tener buena armonía y paz en mi interior y hacia los demás.”

Sin embargo, en cuanto al componente de “Pedir ayuda” no se visualizaron expresiones por parte de los docentes.

V.1.3 Resultados del análisis de la evaluación inicial y la evaluación final.

En la última fase de este estudio, se llevó a cabo la evaluación final del ICEA (véase en Anexo 4), donde se utilizaron valores numéricos en una escala tipo Likert de cinco puntos: 1=

“Prácticamente nunca”, 2= “Pocas veces”, 3=“ Ocasionalmente”, 4= “Casi siempre” y 5= “Prácticamente siempre”.

Los datos obtenidos se examinaron mediante el programa SPSS versión 27, es importante recalcar que, por las características de la investigación, solamente se utilizó este programa para examinar los datos de una manera descriptivas y resaltar las frecuencias, para cumplir con el tercer objetivo específico “Analizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje que fortalecieron la adquisición de competencias emocionales en los docentes del campus I de la Facultad de Medicina”. Es por ello, que en este apartado se presentan un comparativo de los resultados obtenidos de las competencias emocionales durante la evaluación inicial (EI) y una evaluación final (EF).

En la Tabla 7 corresponde a la dimensión de conciencia emocional y se pueden apreciar las frecuencias y porcentajes obtenidos de la evaluación inicial y de la evaluación final, así como los cambios que presentaron cada uno de los ítems.

La Tabla 7 presenta los resultados obtenidos del ítem "Presto atención a mis emociones" en la EI y la EF. En la evaluación Inicial (EI) la respuesta "Ocasionalmente" señalado por 4 docentes, "Casi siempre" seleccionado por 11 docentes y "Prácticamente siempre" con 7 docentes. Por otro lado, en la EF "Ocasionalmente" no fue elegida por nadie, "Casi siempre" seleccionada por 14 docentes, y "Prácticamente siempre" optada por 8 docentes.

La información contenida en la Tabla 7 se contempla los resultados del ítem "Presto atención a mis emociones" tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Ocasionalmente" fue seleccionada por 2 docentes. Además, "Casi siempre" fue elegida por 14 participantes, y "Prácticamente siempre" fue la elección de 6 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Ocasionalmente" no fue seleccionada, 9 docentes optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 13 docentes.

En relación con el ítem “Me doy cuenta de las emociones de las demás personas” se muestra la diferencia que existe en la EI y la EF. En la EI se notó la respuesta "Casi siempre" que 13 docentes eligieron esta opción, 7 docentes seleccionaron "Ocasionalmente", 1 docente indicó “Pocas veces” y 1 docente señaló “Prácticamente siempre”. Durante la EF la alternativa

“Pocas veces” no fue escogida por ningún participante, 3 docentes se inclinaron a "Ocasionalmente", en cambio, 10 docentes optaron por "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue la elección de 9 docentes.

En lo que respecta al ítem "Soy capaz de poner nombre a mis emociones", se presenta la comparación entre EI y EF. En la EI, la alternativa "Pocas veces" fue seleccionada por 1 docente, en “Ocasionalmente” optaron 3 docentes, "Casi siempre" fue la elección de 12 maestros y "Prácticamente siempre" fue señalada por 6 docentes. En cambio, en la EF se mostró que en "Pocas veces" que persiste 1 docente que escogió esta opción, en “Ocasionalmente” 3 docentes seleccionaron esta opción, en “Casi siempre” 7 participantes escogieron esta respuesta, en la opción “Prácticamente siempre” 11 docentes se inclinaron por esta elección.

La información contenida en la Tabla 7 se contempla los resultados del ítem " Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de personas " tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Pocas veces" fue seleccionada por 1 docente. Además, "Ocasionalmente" fue elegida por 7 participantes, "Casi siempre" fue la elección de 10 docentes, y “prácticamente siempre” fue seleccionada por 4 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Ocasionalmente" no fue seleccionada, 14 docentes optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 8 docentes.

La relevancia de la Tabla 7, muestran una mejora en todas las dimensiones de conciencia emocional entre la evaluación inicial y final. Los participantes mostraron un mayor reconocimiento y regulación de sus propias emociones, así como una mejor percepción de las emociones ajenas y del ambiente emocional en grupo. Esto refleja un progreso sustancial en el desarrollo de sus competencias emocionales.

Además, los participantes muestran una mejora para identificar y nombrar sus sentimientos con precisión. También revelan avances en la regulación emocional, es decir, en la habilidad para manejar y responder adecuadamente a sus emociones en diversas situaciones. En cuanto a la percepción de las emociones ajenas, los participantes manifiestan identificar las emociones de las personas a su alrededor.

Tabla 7

Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de conciencia emocional

	Prácticamente nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Casi siempre	Prácticamente siempre
Presto atención a mis emociones.					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	4 (18.2%)	11 (50%)	7 (31.8%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (63.6%)	8 (36.4%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-18.2 %	+13.6 %	+4.5%
Soy capaz de distinguir las emociones que experimento					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	2 (9.1%)	14 (63.6 %)	6 (27.3%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (40.9 %)	13 (59.1%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-9.1%	-22.7%	+31.8%
Me doy cuenta de las emociones de las demás personas.					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	13 (59.1 %)	1 (4.5%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	3 (13.6%)	10 (45.5 %)	9 (40.9%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	-18.2%	-13.6%	+36.4%
Soy capaz de poner nombre a mis emociones					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	3 (13.6%)	12 (54.5 %)	6 (27.3%)
Evaluación Final	0 (0%)	1 (4.5%)	3 (13.6%)	7 (31.8 %)	11 (50%)
Cambios porcentuales	0%	0%	0%	-2.7%	+22.7%
Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de persona					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	7 (31.8%)	10 (45.5 %)	4 (18.2%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	14 (63.6 %)	8 (36.4%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	-31.8%	+18.1%	+18.2%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

La Tabla 8 pertenece a la dimensión de regulación emocional y se pueden apreciar las frecuencias y porcentajes obtenidos de la evaluación inicial y de la evaluación final, así como los cambios que presentaron cada uno de los ítems.

La Tabla 8 presenta los resultados obtenidos del ítem "Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme." en la EI y la EF. En la evaluación inicial (EI) la respuesta "Pocas veces" señalado por 3 participantes, "Ocasionalmente" fue elegido por 2 docentes, "Casi siempre" con 14 docentes y "Prácticamente siempre" con 3 participantes. Por otro lado, en la EF "Pocas veces" no fue elegida por nadie que compone, "Ocasionalmente" fue seleccionada por 2 participantes, "Casi siempre" optada por 10 docentes y por último "prácticamente siempre" fue elegido por 10 participantes.

La información contenida en la Tabla 8 se contempla los resultados del ítem "Soy capaz de regular mis emociones" tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Pocas veces" fue seleccionada por 3 docentes. Además, "Ocasionalmente" fue elegida por 2 participantes, "Casi siempre" fue la elección de 14 docentes y "Prácticamente siempre" fue elegida por 3 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Pocas veces" no fue seleccionada, 2 optaron por un "Ocasionalmente", "Casi siempre" fue señalada por 10 docentes y 10 docentes optaron por "prácticamente siempre".

En relación con el ítem "Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal" se muestra la diferencia que existe en la EI y la EF. En la EI se notó la respuesta "Pocas veces" 3 participantes se inclinaron por esta opción, "Ocasionalmente" también fue seleccionada por 3 docentes, 11 docentes seleccionaron "Casi siempre" y 5 docentes indicaron "Prácticamente siempre". Durante la EF la alternativa "Pocas veces" fue escogida por 1 participante, 2 docentes se inclinaron a "Ocasionalmente". En cambio, 9 personas optaron por "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue la elección de 10 docentes.

En lo que respecta al ítem "Afronto las situaciones adversas de manera proactiva", se presenta la comparación entre EI y EF. En la EI, la alternativa "Pocas veces" fue seleccionada por 1 docente, en "Ocasionalmente" optaron 5 docentes, "Casi siempre" fue la elección de 13 participantes y "Prácticamente siempre" fue señalada por 3 docentes. En cambio, en la EF se mostró que en "Pocas veces" ningún docente escogió esta opción, en "Ocasionalmente" fue seleccionado por 1 docente, en "Casi siempre" 10 participantes escogieron esta respuesta y en la opción "Prácticamente siempre" 11 docentes.

En la Tabla 8, se puede resaltar una mejora en todas los ítems de regulación emocional entre la evaluación inicial y final. En particular, hubo un incremento en el número de participantes que se calificaron en la categoría "Prácticamente siempre" en todos los ítems, muestra una mejora en su capacidad para calmarse, regular sus emociones, generar pensamientos positivos y afrontar situaciones adversas de manera proactiva. Por lo que, se manifiestan avances en la regulación emocional, es decir, en la habilidad para manejar y responder adecuadamente a sus emociones en diversas situaciones.

Tabla 8

Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de regulación emocional

	Prácticamente nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Casi siempre	Prácticamente siempre
Quando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme					
Evaluación Inicial	0 (0%)	3 (13.6%)	2 (9.1%)	14 (63.6%)	3 (13.6%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	2 (9.1%)	10 (45.5%)	10 (45.5%)
Cambios porcentuales	0%	-13.6%	0%	-18.1%	+31.9%
Soy capaz de regular mis emociones					
Evaluación Inicial	0 (0%)	3 (13.6%)	2 (9.1%)	14 (63.6%)	3 (13.6%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	2 (9.1%)	10 (45.5%)	10 (45.5%)
Cambios porcentuales	0%	-13.6%	0%	-18.1%	+31.9%
Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal					
Evaluación Inicial	0 (0%)	3 (13.6%)	3 (13.6%)	11 (50 %)	5 (22.7%)
Evaluación Final	0 (0%)	1 (4.5%)	2 (9.1%)	9 (40.9 %)	10 (45.5%)
Cambios porcentuales	0%	-9.1%	-4.5%	-9.1%	+22.7%
Afronto las situaciones adversas de manera proactiva					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	5 (22.7%)	13 (59.1%)	3(13.6%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	10 (45.5%)	11 (50%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	-18.2%	-13.6%	+36.4%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

En la Tabla 9 corresponde a la dimensión de autonomía emocional y se pueden apreciar las frecuencias y porcentajes obtenidos de la evaluación inicial y de la evaluación final, así como los cambios que presentaron cada uno de los ítems.

La información contenida en la Tabla 9 se contempla los resultados del ítem "Me considero una persona autónoma" tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Casi siempre" fue la elección de 13 docentes y "Prácticamente siempre" fue seleccionada por 9 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Pocas veces" fue seleccionada por 1 persona, 2 optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 19 docentes.

La Tabla 9 exhibe los resultados obtenidos para el ítem "Me considero una persona responsable de mis actos" en las fases EI y EF. En la EI, la opción "Ocasionalmente", señalada por 1 participante, mientras que "Casi siempre", elegida por 4 participantes y "Prácticamente siempre", seleccionada por 17 docentes. En contraste, en la EF, la opción "Ocasionalmente" no fue seleccionada por ninguno, al igual que en "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue optada por 22 docentes.

La información contenida en la Tabla 9 se contempla los resultados del ítem "Me considero una persona resiliente" tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Pocas veces" fue elegida por 1 docente, "Ocasionalmente" fue seleccionada por 2 docentes, además, "Casi siempre" fue elegida por 6 participantes y "Prácticamente siempre" fue la elección de 13 docentes. Por otro lado, en la EF, las opciones "Pocas veces" no fue seleccionada, "Ocasionalmente" fue elegida por 1 docente, 6 optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 15 docentes.

La Tabla 9 presenta los resultados del ítem "Asumo las consecuencias de mis decisiones" de la EI y EF. En la EI, "Ocasionalmente", fue indicada por 1 participante, mientras que "Casi siempre", fue elegida por 5 docente y "Prácticamente siempre", fue seleccionada por 16 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Ocasionalmente" no fue seleccionada por nadie, "Casi siempre" fue seleccionada por 1 participante y "Prácticamente siempre" fue escogida por 21 docentes.

En relación con el ítem "Me motiva alcanzar mis objetivos personales" se muestra la diferencia que existe en la EI y la EF. En la EI se notó la respuesta "Pocas veces" que 1 docente eligió esta opción, 6 docentes seleccionaron "Casi siempre" y 15 docentes indicaron "Prácticamente siempre". Durante la EF la alternativa "Pocas veces" no fue escogida por ningún participante, 3 docentes se inclinaron a "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue la elección de 19 docentes.

La Tabla 9 destaca su relevancia al mostrar una mejora en todas las ítems de autonomía emocional entre la evaluación inicial y final. En particular, la percepción de responsabilidad de los actos alcanzó un 100% en la categoría "Prácticamente siempre". Además, se observó un aumento en la percepción de autonomía, resiliencia, asunción de consecuencias y motivación para alcanzar objetivos personales. Asimismo, se manifiesta un progreso en la capacidad de los participantes para gestionar sus emociones, además, se observa un fortalecimiento de la capacidad para enfrentar los desafíos de manera autónoma.

Tabla 9

Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de autonomía emocional

	Prácticamente nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Casi siempre	Prácticamente siempre
Me considero una persona autónoma.					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	13 (59.1%)	9 (40.9%)
Evaluación Final	0 (0%)	1 (4.5%)	0 (0%)	2 (9.1%)	19 (86.4%)
Cambios porcentuales	0%	+4.5%	0%	-50 %	+45.5%
Me considero una persona responsable de mis actos					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	4 (18.2%)	17 (77.3%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	22 (100%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-4.5%	-18.2%	+22.7%
Me considero una persona resiliente					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	2 (9.1%)	6 (27.3%)	13 (59.1%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	6 (27.3%)	15 (68.2%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	-4.5%	0%	+9.1%
Asumo las consecuencias de mis decisiones					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	5 (22.7%)	16 (72.7%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	21 (95.5%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-4.5%	-18.2%	+22.8%
Me motiva alcanzar mis objetivos personales					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	0 (0%)	6 (27.3%)	15 (68.2%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (13.6%)	19 (86.4%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	0%	-13.6%	+18.2%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

En la Tabla 10 concierne a la dimensión de competencias sociales y se pueden apreciar las frecuencias y porcentajes obtenidos de la evaluación inicial y de la evaluación final, así como los cambios que presentaron cada uno de los ítems.

En lo que respecta al ítem "Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir", se presenta la comparación entre EI y EF. En la EI, la alternativa "Ocasionalmente" fue seleccionada por 1 docente, en "Casi siempre" optaron 12 docentes, "Prácticamente siempre" fue la elección de 9 docentes. En cambio, en la EF se mostró que en "Ocasionalmente" ningún participante seleccionó esta opción, 7 docentes seleccionaron "Casi siempre" y en la opción "Prácticamente siempre" 15 participantes.

La información contenida en la Tabla 10 se contempla los resultados del ítem "Soy capaz de actuar empáticamente" tanto en la EI como en la EF. En la EI, "Ocasionalmente" fue elegida por 1 participante, "Casi siempre" fue la elección de 8 docentes y "prácticamente siempre" fue seleccionada por 13 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Ocasionalmente" no fue seleccionada, 7 participantes optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 15 docentes.

Referente al ítem "Soy capaz de resolver conflictos interpersonales" se presenta la comparación entre EI y EF. En la EI, la alternativa "Ocasionalmente" fue seleccionada por 1 docente, en "Casi siempre" optaron 14 docentes esta opción, "Prácticamente siempre" fue la elección de 7 docentes. En cambio, en la EF se mostró que en "Ocasionalmente" 1 participante seleccionó esta opción, 9 docentes seleccionaron "Casi siempre" y en la opción "Prácticamente siempre" 12 docentes.

La información contenida en la Tabla 10 se contempla los resultados del ítem "Soy capaz de trabajar colaborativa" tanto en la EI como en la EF, junto con el aumento porcentual en cada una de las opciones de respuesta. En la EI, "Casi siempre" fue elegida por 9 participantes, y "Prácticamente siempre" fue la elección de 13 docentes. Por otro lado, en la EF, 8 docentes optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 14 docentes.

En relación con el ítem "Soy capaz de escuchar activamente a los demás" se muestra la diferencia que existe en la EI y la EF. En la EI se notó la respuesta "Casi siempre" que 8 eligieron esta opción y 14 docentes seleccionaron "Prácticamente siempre". Durante la EF la alternativa "Casi siempre" 7 participantes optaron por esta opción y "Prácticamente siempre" fue la elección de 15 docentes.

La Tabla 10 destaca una mejora de las competencias sociales entre la evaluación inicial y final. En particular, la capacidad de comunicarse sin agredir y de actuar empáticamente mostró un incremento en la respuesta "Prácticamente siempre". Además, se observaron progresos en la resolución de conflictos interpersonales, el trabajo colaborativo y la escucha activa, lo que refleja un ascenso general en las habilidades sociales de los participantes.

Tabla 10

Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de competencias sociales

	Prácticamente nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Casi siempre	Prácticamente siempre
Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	12 (54.5%)	9 (40.9%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (31.8%)	15 (68.2%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-4.5%	-22.7%	+27.3%
Soy capaz de actuar empáticamente					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	8 (36.4%)	13 (59.1%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (31.8%)	15 (68.2%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-4.5%	-4.5%	+9.1%
Soy capaz de resolver conflictos interpersonales					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	14 (63.6%)	7 (31.8%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	9 (40.9%)	12 (54.5%)
Cambios porcentuales	0%	0%	0%	-22.7%	+22.7%
Soy capaz de trabajar colaborativa					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	9 (40.9%)	13 (59.1%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (36.4%)	14 (63.6%)
Cambios porcentuales	0%	0%	0%	-4.5%	+4.5%
Soy capaz de escuchar activamente a los demás					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (36.4%)	14 (63.6%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	7 (31.8%)	15 (68.2%)
Cambios porcentuales	0%	0%	0%	-4.5%	+4.5%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023)

En la Tabla 11 corresponde a la dimensión de competencias para la vida y el bienestar y se pueden apreciar las frecuencias y porcentajes obtenidos de la evaluación inicial y de la final, así como los cambios que presentaron cada uno de los ítems.

En lo que respecta al ítem "Se a quien pedir apoyo cuando lo necesito", se presenta la comparación entre EI y EF. En la EI, la alternativa "Ocasionalmente" optaron 3 docentes, "Casi siempre" fue la elección de 9 participantes y "Prácticamente siempre" fue señalada por 10 docentes. En cambio, en la EF se mostró que en "Ocasionalmente" ningún participante seleccionó esta opción, en "Casi siempre" 6 participantes escogieron esta respuesta, en la opción "Prácticamente siempre" 16 maestros optaron por esta respuesta.

La información contenida en la Tabla 11 se contempla los resultados del ítem "Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas" tanto en la EI como en la EF. En la EI "Casi siempre" fue la elección de 12 docentes y "prácticamente siempre" fue seleccionada por 10 personas. Por otro lado, en la EF, la opción "Ocasionalmente" fue seleccionada por un participante, 8 docentes optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue señalada por 13 docentes.

La Tabla 11 presenta los resultados obtenidos del ítem "Disfruto cada momento de la vida" en la EI y la EF. En la EI la respuesta "Pocas veces" fue seleccionada por 1 docente, en "Ocasionalmente" señalado por 1 participante, "Casi siempre" con 9 docentes y "Prácticamente siempre" fue seleccionado por 11 docentes. Por otro lado, en la EF "Pocas veces" ya no fue seleccionado por ninguna persona, "Ocasionalmente" fue elegida por 2 docentes, "Casi siempre" seleccionada por 6 docentes y "Prácticamente siempre" optada por 14 docentes.

Por último, en la Tabla 11 se muestra los resultados del ítem "Realizo actividades que me permiten fluir" tanto en la EI como en la EF, junto con el aumento porcentual en cada una de las opciones de respuesta. En la EI, "Pocas veces" fue elegido por 1 persona, así como la opción "Ocasionalmente" fue seleccionada por 1 docente. Además, "Casi siempre" fue elegida por 9 participantes y "Prácticamente siempre" fue la elección de 11 docentes. Por otro lado, en la EF, la opción "Pocas veces" ya no fue señalada por nadie, "Ocasionalmente" fue seleccionada por 2 participantes, 4 optaron por un "Casi siempre" y "Prácticamente siempre" fue manifestada por 16 docentes.

La Tabla 11 destaca la mejora de competencias para la vida y el bienestar entre la evaluación inicial y final. Se observa un aumento en la respuesta "Prácticamente siempre" en todos los ítems evaluados, muestra un progreso en habilidades como pedir apoyo cuando es necesario, elegir actividades que generan bienestar, disfrutar cada momento de la vida y realizar actividades que permiten fluir. Estos hallazgos reflejan un progreso en una vida equilibrada y satisfactoria entre los participantes.

Tabla 11

Evaluación inicial y evaluación final correspondiente a la dimensión de competencias para la vida y el bienestar

	Prácticamente nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Casi siempre	Prácticamente siempre
Se a quien pedir apoyo cuando lo necesito					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	3 (13.6%)	9 (40.9%)	10 (45.5%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (27.3%)	16 (72.7%)
Cambios porcentuales	0%	0%	-13.6%	-13.6%	+27.2%
Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas					
Evaluación Inicial	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	12 (54.5%)	10 (45.5%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	1 (4.5%)	8 (36.4%)	13 (59.1%)
Cambios porcentuales	0%	0%	+4.5%	-18.1%	+13.6%
Disfruto cada momento de la vida					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	9 (40.9%)	11 (50%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	2 (9.1%)	6 (27.3%)	14 (63.6%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	+4.5%	-13.6%	+13.6%
Realizo actividades que me permiten fluir					
Evaluación Inicial	0 (0%)	1 (4.5%)	1 (4.5%)	9 (40.9%)	11 (50%)
Evaluación Final	0 (0%)	0 (0%)	2 (9.1%)	4 (18.2%)	16 (72.7%)
Cambios porcentuales	0%	-4.5%	+4.5%	-22.7%	+22.7%

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

V. 2 Análisis y discusión de las competencias emocionales de los docentes

En este apartado, se aborda el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a través del Inventario de Competencias Emocionales en Adultos (ICEA), aplicado a 22 docentes, mismo que contribuyó a resaltar las frecuencias obtenidas como parte de una evaluación inicial y que dio apoyo a cumplir con el primer objetivo de la investigación: "Identificar las competencias emocionales que presentan los docentes del campus I de la Facultad de Medicina según inventario de competencias emocionales en adultos".

Se muestra que en la dimensión de conciencia emocional la mayoría de los docentes tiende a responder "Casi siempre" en todas las subcategorías de la dimensión, esto sugiere un área a mejorar en el grupo de docentes evaluados. Para Bisquerra (2000) la conciencia emocional, es "conocer las propias y las emociones de los demás. Esto se consigue a través de la autoobservación y de la observación del comportamiento de las personas que nos rodean"

(p.32). De manera similar, Salovey y Mayer (1990, citado en Vega et al., 2021) señalan que esta dimensión implica la capacidad de reconocer y entender las propias emociones y las de los demás. Por otro lado, Saarni (1999) es reconocer múltiples experiencias emocionales. Para Bar-On (2006) en tener conciencia de las propias emociones. Por lo tanto, se puede rescatar que los docentes tienen competencias de la dimensión conciencia emocional, sin embargo, se puede optimizar esta área, que implica la habilidad de entender y percibir con precisión los propios sentimientos, que engloba la capacidad de identificar y etiquetarlas, así como darles un nombre utilizan un vocabulario emocional.

En la dimensión de regulación emocional, la mayoría de los docentes muestra una competencia emocional a mejorar, ya que suelen responder "Casi siempre" en diversas subcategorías, esta tendencia indica que esta área se puede optimizar para regular efectivamente las emociones. La regulación emocional es una variante de suma importancia para el bienestar de las personas y su desempeño (Tamir 2011; Silva 2005). Para Thompson (1994) es definida como “toda estrategia dirigida a mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso” (p. 27). Para Mayer y Salovey (1997) esta dimensión está relacionada en como la persona maneja su mundo interno para beneficio propio y de los demás. La referencia a Gross (1998) refuerza la idea de que la regulación emocional implica manejar las emociones de manera constructiva. De esta manera, los resultados señalan que esta área se puede optimizar para que los docentes gestionen efectivamente esta competencia y puedan adaptarse equilibrada y constructivamente al entorno, con un posible impacto positivo en su capacidad para gestionar las emociones.

En la dimensión de autonomía emocional, la mayoría de los docentes muestran respuestas positivas en todas las subcategorías, mismo que indica que se consideran personas autónomas, responsables, resilientes y motivadas para alcanzar sus objetivos. Según Bisquerra (2007), la autonomía emocional abarca la autogestión emocional, incluye autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad y capacidad para analizar críticamente normas sociales. Asimismo para Saarni (1999) esta dimensión es la capacidad de la autoeficacia emocional. Bar-On (2006) se relaciona con la motivación del individuo para manejarse en la vida. Por lo que, la mayoría de los docentes exhibe una autonomía emocional favorable, reflejan una autoestima positiva, identidad personal y actitud proactiva ante la vida, y sugiere que esta autonomía puede desarrollarse en entornos personales y educativos.

En la dimensión de competencias sociales, los docentes demuestran fortalezas en habilidades sociales, como la comunicación asertiva, empatía, resolución de conflictos y trabajo en equipo, según las respuestas mayoritarias. Esta observación se respalda con la perspectiva Goleman (1995) destaca que estas competencias son esenciales para establecer relaciones interpersonales saludables. Asimismo, Palacios et al. (2019) señala que las competencias sociales son un conjunto de habilidades, conductas, emociones y sentimientos que están presentes en las relaciones interpersonales y que, mediados por el contexto inmediato y la realidad de la persona, posibilitan un estado de bienestar consigo mismo y con los demás. Bar-On (2006) menciona a la conciencia social y las relaciones interpersonales, abarcando habilidades y competencias como la empatía, la responsabilidad social y el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias. Para Saarni (1999) se basa en reconocer y comprender las experiencias emocionales de otros. Así que, los resultados en competencias sociales manifiestan que los docentes poseen las habilidades necesarias para crear un entorno de aprendizaje colaborativo y de apoyo, fomenta relaciones positivas con los estudiantes.

Se puede destacar que, en la dimensión de competencias para la vida y el bienestar, la mayoría de los docentes exhiben fortalezas en diversas áreas, como saber a quién pedir apoyo, elegir responsablemente actividades que generan bienestar, disfrutar cada momento de la vida y realizar actividades que les permiten fluir. A lo que Bisquerra (2007) señala a las competencias para la vida y el bienestar como la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables en la solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Asimismo, Bar-On (2006) puntúa que, el núcleo de esta dimensión es el manejo del cambio, las habilidades y competencias que la integran son: chequeo de realidad, flexibilidad y resolución de problemas. Para Saarni (1999) menciona que con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural. Por lo que, con esta habilidad la persona se siente como se desea sentir, es el balance emocional entre lo personal, social y cultural tal razón, los docentes evaluados se perciben con habilidades importantes en estas áreas, lo que implica que tienen la capacidad de abordar problemas de manera responsable, fijar metas adaptativas y tomar decisiones informadas. Además, los docentes se consideran preparados para abordar diferentes aspectos de su vida de manera adaptativa y responsable, promueve así un entorno de bienestar.

De acuerdo con el segundo objetivo: “Describir las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los docentes del campus I de la Facultad de Medicina”.

Con base a los resultados se detecta que las dimensiones a mejorar en los docentes son la conciencia emocional y la regulación emocional. En un estudio realizado por Bulás et al. (2022) en ambientes educativos análogos obtuvieron resultados similares, señalan a la regulación de las emociones es la dimensión que menos docentes presentan. De seguir así, Keenan (2000) señala que esta dimensión deficiente puede dar inicio a alteraciones en el funcionamiento social. De esta manera, se destaca la importancia de que los docentes adquieran habilidades para gestionar adecuadamente las emociones y comprendan la conexión entre emoción, cognición y comportamiento, para poder establecer una conexión más próxima con el estudiante y favorezca de esta manera su aprendizaje.

Por otro lado, dentro de las dimensiones óptimas se encuentran autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar. Este efecto se puede respaldar con lo encontrado por Bulás et al. (2022) expresan en su resultado que las competencias de autonomía, competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar, son las que más se encuentra presente en los docentes y que fueron las expresiones emocionales más recurrentes durante la intervención. Por lo tanto, de acuerdo con los resultados se puede indicar que los participantes poseen la capacidad para asumir conductas adecuadas y responsables, afrontan exitosamente los desafíos cotidianos en diversas áreas de sus vidas. Sin embargo, es necesario el reforzamiento de todas las dimensiones para optimizar las competencias que se encuentran en el área a mejorar.

Las estrategias de enseñanza - aprendizaje que optimizaron las competencias emocionales que se encontraban en un área de mejora son las siguientes: Luvias de ideas, presentación digital, visualización guida, reconocimiento de la propia existencia, estudio de caso, dado de las emociones, juego de cartas, juego de roles y cierre. De manera que, la formación integral no solo implica el progreso de competencias profesionales, sino que también debe abordar las competencias emocionales dentro de un enfoque global y complejo (Lorenzo, 2022). Según Díaz y Hernández (1998), la selección y presentación de estrategias en la

enseñanza depende del momento específico durante la clase. Asimismo, Rubio (2023) indica que el educador promueve actividades para alcanzar el objetivo principal de la clase, facilitan que se relacionen los contenidos esenciales del nuevo conocimiento que están por adquirir. De este modo, se argumenta que las estrategias de aprendizaje son esenciales para optimizar el proceso educativo, personalizar la enseñanza y proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar habilidades.

Por otro lado, durante la intervención los participantes reconocen la importancia de la conciencia emocional, destacan beneficios de la identificación, reconocimiento y razonamiento de las emociones tanto propias como las ajenas. De acuerdo con Tovar (2022) externa que las competencias emocionales con base a sus dimensiones comienzan a nivel individual y se extienden hacia los demás y el entorno social. Asimismo, Palomera et al. (2008) señala que estas competencias por parte del docente son cruciales ya que contribuirá al desarrollo de estas habilidades en el estudiante, siendo un aspecto fundamental para el proceso de aprendizaje. Los docentes rescatan reflexiones, experiencias y percepciones que amplían la comprensión de la categoría y reconocen que es crucial desarrollar la identificación de las emociones como paso previo para construir y elevar las competencias de los estudiantes.

De la misma manera, se encontraron expresiones de los participantes en relación con los componentes de la regulación emocional. Entre las cuales se destaca la importancia del control emocional, la afronta proactiva de situaciones adversas, la capacidad de mantener la calma ante el enojo y generar pensamientos positivos en contextos desafiantes. Con base a Gross (1998) hace alusión a los métodos que las personas emplean para impactar en sus propias emociones, determinando cuándo las experimentan y la manera en que las expresan y sienten. Por su parte Gratz y Roemer (2004) sugieren que para que la regulación de las emociones sea efectiva, es esencial ajustar las experiencias emocionales. Así que, esta intervención no solo beneficia bienestar individual del docente, sino que también tiene un impacto significativo en la calidad del ambiente educativo y en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes.

Para cumplir con el tercer objetivo específico “Analizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje que fortalecieron la adquisición de competencias emocionales en los docentes del campus I de la Facultad de Medicina”.

Los docentes experimentaron mejoras notables en conciencia emocional evidenciadas por un mayor reconocimiento y gestión de sus propias emociones, así como una percepción mejorada de las emociones de los demás y del entorno grupal. Estos resultados indican que las estrategias de enseñanza - aprendizaje de esta dimensión fueron efectivas y tuvo un impacto positivo en su desarrollo. Varios autores han destacado que las emociones desempeñan un papel fundamental en la enseñanza, ya que el proceso educativo se fundamenta en una relación afectiva y emocional que se establece entre los docentes y los estudiantes (Vargas 2020; Nieto, 2017). Por su parte, Zembylas, (2004) plantea que el compromiso docente involucra trabajo emocional. Es lo que, es de suma importancia que los docentes se comprendan a sí mismos, se reconozcan y se comprendan, siendo fundamental para mantener un equilibrio emocional y gestionar eficazmente las experiencias en el aula.

Los resultados indican una mejora positiva en la regulación emocional de los docentes, mismo que sugiere que la intervención implementada ha tenido un impacto favorable en el desarrollo de esta competencia. La complejidad de la labor docente, destacada por Tovar (2022), se intensifica al involucrarse no solo con los estudiantes y gestionar sus propias emociones, sino también al interactuar en el entorno familiar de los alumnos y con otros actores escolares. Además, Marchant et al. (2020) enfatizan la relación entre el bienestar del docente y su rendimiento laboral, mientras que Berumen (2019) destaca la importancia del docente como observador clave de las problemáticas que enfrentan los estudiantes en el aula. La capacidad de los docentes para gestionar sus emociones de manera efectiva influye en la creación de un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. Este manejo propicia un clima de aprendizaje que beneficia tanto a los estudiantes como al propio educador.

Por otro lado, se observa un incremento en la preferencia por la opción "Prácticamente Siempre" en la mayoría de los ítems, sugiere un posible fortalecimiento de la autonomía emocional, aunque estas competencias se encontraban en un nivel óptimo en la evaluación inicial, es relevante que en la evaluación final presenta cambios favorables. De igual forma, Bulás et al., (2022) señala que un perfil docente óptimo que cuente con autonomía, como lo son la alegría, optimismo y responsabilidad con el fin de entablar una relación cercana con el estudiante favorece la permanencia escolar. Asimismo, Fernández (2021) puntúa que, para aumentar la motivación en el aula, los estudiantes valoran atributos como la flexibilidad, la

comprensión, la atención y el compromiso del profesor con la enseñanza. Las instituciones educativas consideran primordial el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, a veces se pasa por alto la importancia de contar con un equipo docente competente en estas capacidades para llevar a cabo dicha enseñanza.

Aunque las competencias sociales ya estaban en un nivel óptimo según la evaluación final, se observan cambios positivos en la elección de esta opción. Este incremento podría indicar un mayor desarrollo o consolidación de esta dimensión en los docentes. Entre los beneficios de los resultados de este trabajo se encuentra lo señalado por Perera et al. (2019) comprender el ambiente emocional de un entorno específico, contribuye a mejorar la calidad de vida, facilita la convivencia y fortalece las conexiones sociales. Además, estas competencias en la labor docente, según Palacios et al. (2019), permiten establecer relaciones saludables y productivas tanto en el aula como en el entorno laboral. Marchant et al. (2020) también plantea que el fortalecimiento de esta dimensión puede beneficiar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un mayor dominio de estas competencias puede contribuir a la creación de un entorno educativo más enriquecedor y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

De la misma manera, en las competencias para la vida y el bienestar ya se encontraba en un nivel óptimo, se han identificado cambios positivos en las respuestas. Este aumento sugiere un posible avance o fortalecimiento de esta dimensión entre los docentes. Al analizar las evaluaciones, se puede identificar como los docentes se perciben con estas competencias tal como lo encontrado en un estudio por Bulás et al. (2022). De la misma forma, se establece una correlación notable entre la autoevaluación de las habilidades socioemocionales del cuerpo docente y su habilidad para administrar el ambiente en el aula, así como para estructurar pedagógicamente su enseñanza (Barrientos et al. 2020). Asimismo, Tapia et al. (2010), señala que los estudiantes reconocen a la habilidad del profesor para establecer relaciones saludables y respetuosas tiene un impacto significativo en su motivación para permanecer en la escuela. Finalmente, estos resultados subrayan la importancia de fortalecer las competencias entre los docentes, no solo para su desarrollo personal, sino también para mejorar la calidad de la enseñanza y el entorno educativo en general.

De manera que, el poder identificar, regular y gestionar de manera efectiva sus propias emociones es una habilidad crucial para los profesores, ya que les permitirá enfrentar y manejar diversas situaciones afectivas dentro del entorno educativo. Esta capacidad no solo influye en el bienestar personal, sino que también les permite contribuir de manera positiva al clima emocional del aula y al desarrollo integral de los estudiantes.

A partir de lo mencionado, se puede resumir que la investigación cumplió con los objetivos planteados, ya que se identificaron, describieron y analizaron las competencias emocionales de las que disponen los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina para afrontar el proceso enseñanza-aprendizaje y ofrece la oportunidad de convertirse en un punto clave de partida para investigaciones y acciones educativas en el futuro.

La implementación de estrategias ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina. Se evidencia un progreso en las dimensiones de conciencia emocional y regulación emocional. En la evaluación inicial, se identificó que estos aspectos necesitaban mejoras entre los participantes, ya que algunos docentes reportaron respuestas menos frecuentes en comparación con otras dimensiones. Sin embargo, tras la implementación, los resultados en la evaluación final muestran diferencias favorables.

Con base, a las estrategias de enseñanza - aprendizaje, como lluvias de ideas, presentación digital y juegos, optimizaron la conciencia y regulación emocional. Durante las sesiones, se reconoció la importancia de la conciencia emocional, misma que posee beneficios para el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Del mismo modo, los docentes rescatan experiencias y reflexiones, enfatizan la identificación emocional como paso fundamental. En cuanto a la regulación se hace hincapié en que estas actividades son de beneficio del docente y que de cierta manera benefician la calidad educativa y el desarrollo de los estudiantes.

La relación afectiva y emocional entre docentes y estudiantes, es de suma importancia dentro del proceso educativo. La capacidad de los docentes para comprenderse a sí mismos, reconocer y gestionar sus emociones se consideran fundamentales para mantener un equilibrio emocional y gestionar eficazmente las experiencias en el aula.

Aunque las dimensiones de autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar ya estaban en un nivel óptimo, se identificaron cambios de mejora, por lo que se sugiere continuar con el fortalecimiento por parte de los docentes, lo que puede tener beneficios para el bienestar general.

CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las principales conclusiones de la investigación basados en los objetivos planteados, se revelan de manera clara y concisa el desarrollo de las competencias emocionales en los docentes

Al partir de los resultados de la presente investigación, misma que responde a la pregunta: ¿Cuáles son las competencias emocionales que presentan los docentes del campus I de la Facultad de Medicina, durante su práctica docente según inventario de competencias emocionales en adultos? y atiende al objetivo de identificar las competencias emocionales que presentan los docentes del campus I de la Facultad de Medicina según inventario de competencias emocionales en adultos. En ésta, se observó que las dimensiones a mejorar de los docentes son la conciencia emocional y la regulación emocional. mismas que cumplen con un papel introspectivo de la persona, y que dentro de las dimensiones óptimas se encuentran autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar dimensiones que se orientan al nivel extrínseco de la persona.

Por lo tanto, de acuerdo con los resultados del ICEA se puede indicar que los participantes poseen la capacidad para asumir conductas adecuadas y responsables, afrontan exitosamente los desafíos cotidianos en diversas áreas de sus vidas. Sin embargo, es necesario el reforzamiento de todas las dimensiones para optimizar las competencias que se encuentran en el área a mejorar. Ya que, estas dimensiones comienzan a nivel individual y se extienden hacia los demás y el entorno social

Ahora, en cuanto a la segunda pregunta: ¿Cómo se pueden mejorar las competencias emocionales en los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024? y que da respuesta al segundo objetivo describir las estrategias de enseñanza - aprendizaje para el desarrollo de competencias emocionales en los docentes del campus I de la Facultad de Medicina. Se puede señalar que las estrategias de enseñanza - aprendizaje que optimizaron las dimensiones que se encontraban en un área de mejora son las siguientes: lluvias de ideas, presentación digital, visualización guiada, reconocimiento de la propia existencia, estudio de caso, dado de las emociones, juego de cartas y juego de roles. Con esto, se puede

afirmar que estas estrategias son esenciales para optimizar el proceso educativo, personalizar la enseñanza y proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar estas habilidades.

Incluso, se encontró que las estrategias presentaron una aceptación positiva, los docentes rescatan reflexiones, experiencias y percepciones que amplían la comprensión de las competencias emocionales y logran reconocerlas tanto las propias como las ajenas, asimismo desarrollan lazos afectuosos como paso previo para construir y elevar las competencias de los estudiantes.

Al examinar la tercera pregunta de investigación: ¿Qué competencias emocionales se mejoran con la intervención dirigida a los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024? y tercer objetivo: analizar las estrategias de enseñanza - aprendizaje que fortalecieron la adquisición de competencias emocionales en los docentes del campus I de la Facultad de Medicina, después de la intervención se puede afirmar que los docentes experimentaron mejoras notables en conciencia emocional y la regulación emocional lo que evidencia un mayor reconocimiento y gestión de sus propias emociones, así como una percepción mejorada de las emociones de los demás y del entorno grupal. Estos indican que las estrategias de enseñanza - aprendizaje de esta dimensión fueron efectiva y relevante en su desarrollo.

Se destaca también que, si bien la autonomía emocional, las competencias sociales y las competencias para la vida y el bienestar se encontraban en un nivel óptimo, al comparar la evaluación inicial con la final, se observan cambios positivos reflejados en los resultados obtenidos. Este aumento podría sugerir un mayor desarrollo o consolidación de estas dimensiones en los docentes.

Con relación a lo anterior, y al analizar la pregunta general: ¿Qué beneficios desarrollan los docentes de la Facultad de Medicina al reflexionar sobre competencias emocionales durante el ciclo escolar 2023-2024?, tuvo como objetivo general evaluar las competencias emocionales de los docentes del Campus I de la Facultad de Medicina durante el ciclo escolar 2023-2024, a través, de las técnicas e instrumentos empleados, se puede señalar que, cuando se implementan estrategias de enseñanza - aprendizaje para el fortalecimiento de competencias emocionales a los docentes se parte desde la conciencia, autorregulación, autonomía emocional, competencia

social y la competencia para la vida y el bienestar, se logra que los profesores adquieran mayores conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes que promuevan un bienestar personal, mental y social.

Por lo que, este estudio permitió que los docentes cuenten con más recursos personales que le faciliten la autorregulación de las emociones durante su práctica profesional, la cual en ocasiones se observa desfasada por situaciones propias del contexto, como pueden ser la cantidad de alumnos por clase, las conductas disruptivas de los estudiantes, poco o nulo interés por el aprendizaje, problemas personales y de salud del estudiante entre otros. Por consiguiente, esta intervención benefició primeramente la salud emocional y mental de docente y así mismo, tendrá más recursos para afrontar, orientar o identificar las diversas problemáticas a las que se presenta un estudiante.

De esta manera, se puede afirmar que el docente durante la intervención adquiere conocimientos y habilidades con relación a competencias emocionales que le permitió primero reconocerse como persona, atender su salud mental y física, es decir, externar situaciones de agotamiento emocional y hacer conciencia sobre su práctica docente, el autoconocimiento servirá de gran apoyo a la identificación de las problemáticas de los estudiantes y por ende cuenta con herramientas para atender de manera integral a los estudiantes y guiar a un mayor aprovechamiento en proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que corresponde al supuesto planteado: El proyecto de intervención promueve el desarrollo de diversas competencias emocionales, que logran la reflexión en la práctica docente de los profesores del campus I de la Facultad de Medicina de la UAS, durante el ciclo 2023-2024. Se puede señalar que los resultados obtenidos sugieren que las estrategias implementadas durante la intervención han sido favorables, la evidencia recopilada indica que los docentes han logrado reflexionar acerca de su práctica educativa como resultado directo de estas. Se puede mostrar, por tanto, que la intervención ha sido efectiva en promover el crecimiento emocional de los docentes, tanto a nivel personal como profesional.

Es importante indicar que, la presente investigación presentó ciertas limitaciones. En primer lugar, es relevante recalcar que hay una falta de control en relación con la forma en que se constituyó la muestra. Esto se debe a que la convocatoria fue universal para todo el campus

y los participantes fueron de manera voluntaria. Por lo que, es incorrecto generalizar los resultados a la población en su totalidad. En segundo lugar, es importante mencionar que existe una el déficit de la bibliografía encontrada enfocada en la muestra seleccionada.

A pesar de las limitaciones mencionadas. Se enfatiza la utilidad de este estudio, ya que se identifica que se encuentran pocas investigaciones previas que hayan examinado las competencias emocionales específicamente en la población de docentes universitarios. Aunque existen antecedentes sobre estas competencias en estudiantes, todos ellos han sido abordados de forma individual o en conjunto con otras variables. Por ende, podría argumentarse que el trabajo realizado sirve como un inicio que puede impulsar futuras investigaciones con relación a las emociones en docentes en un nivel superior.

PROPUESTAS

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación sobre competencias emocionales dirigida a los docentes del campus I de la Facultad de Medicina, se presentan las siguientes propuestas:

Implementar en la Facultad de Medicina, Campus I, iniciativas para fortalecer las competencias de los docentes a través de diversas estrategias de enseñanza - aprendizaje.

Fomentar un enfoque en la formación integral dirigido al docente, reconociendo que el progreso de las competencias profesionales debe ir de la mano con el desarrollo de competencias emocionales.

Ampliar el curso de estrategias de enseñanza - aprendizaje a todos los miembros de la comunidad docente.

Replicar este estudio en otras unidades académicas como parte de la formación humanista que deben tener los docentes y administrativos al estar en una institución educativa.

Priorizar la atención a la mejora de las competencias emocionales, brindando estrategias específicas y prácticas que permitan a los docentes gestionar efectivamente las emociones.

Crear una campaña de difusión sobre la importancia de la conexión emocional en la enseñanza, enfatizando cómo la gestión adecuada de las emociones puede favorecer una relación más cercana con los estudiantes y potenciar su aprendizaje.

Crear un diplomado sobre competencias emocionales dirigido a docentes con el objetivo de brindar una comprensión profunda de este tema, y a su vez capacitarlos para que puedan aplicar de manera efectiva los conocimientos adquiridos en su práctica educativa.

REFERENCIAS

- Bisquerra Alzina, R. (2016). *10 ideas clave. Educación emocional*. Editorial Graó.
- Bisquerra Alzina, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. McGrawHill.
- Eusebio Vilar, P. (2021). *Educación emocional, una mirada hacia el presente en educación integral*. Editorial Inclusión.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: ¿por qué puede importar más que el cociente intelectual*. Nueva York: Bantam Books.
- Hernández Rojas, G. (2018). *Psicología de la educación: Una mirada conceptual*. México: Editorial El Manual Moderno.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). Editorial McGraw-Hill.
- Méndez Cuadrado, C. (2023) *Bienestar para docentes. Herramientas para mejorar la calidad de vida del profesorado*. Amat Editorial.
- Pimienta Prieto, J. (2012) *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. Pearson Educación.
- Universidad Autónoma de Sinaloa (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. Andraval Ediciones.

Vega Caro, L., Vico Bosch, A., y Recio Moreno, D. (2021). Nuevas formas de aprendizaje en la era digital: en busca de una educación inclusiva. *Nuevas formas de aprendizaje en la era digital*. Editores Dykinson

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Acosta Faneite, S. F. (2023). Competencias emocionales de los docentes y su relación con la educación emocional de los estudiantes. *Revista Dialogus*, 1(12), 53–71.
<https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i12.1192>

Aguado, G. O., Aguilar Riveroll, Á. M., y González Puch, N. N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51(1), 23-32
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3157593>

Almazán Gómez, A. (2020). Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación? *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 1-4.
Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12089>

Álvarez Oquendo, R. y Chamorro Benavides, D. (2017). Didactic strategies to incorporate universal design for learning in rural schools. *Panorama*. 11(21), 1-20 Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/download/1061/968/3479>

Arias, W. L. (2013). Psicología clínica y psicoterapia: Revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 137-154

Arias, W. L. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37-47 Recuperado a partir de <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.169>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2016). *Plan de Desarrollo Institucional Visión 2030*. ANUIES. Recuperado a partir de <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030.pdf>

Baron, R. A. (1997). *Psicología*. 3ra edición. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

- Baron, R. A. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13-25. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Barrientos Fernández, A., Sánchez Cabrero, R., y Pericacho Gómez, F. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre educación*, 38, 59-78. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.15581/004.38.59-78>
- Berumen Lara, R. A. (2019) Identificación y desarrollo de las habilidades funcionales del alumno mediante la interacción docente tutor-alumno. *Tercera Llamada: Revista de Investigación*. 11(1) 25-30. Recuperado a partir de <https://www.itson.mx/micrositios/cultura/Documents/Tercera%20Llamada%202019%20Ed.%20Especial%20.pdf>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*. 21(1) 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*. 38, (1) 58-65. Recuperado a partir de <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2822.pdf>
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación*
Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Madrid: Síntesis.XXI, (10), 61-82.
- Bolívar Osuna, L. (2010). El derecho a la educación. *Revista IIDH*. 52, 191-212. <https://repositorio.iidh.ed.cr/handle/123456789/1257>
- Bulás Montoro, M. M., Ramírez Camacho, A. L. y Campos Rivera, N. H. (2022) Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. *REXE* 21(46) 208-226. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011>

- Cabello, R., Ruiz Aranda, D. y Fernández Berrocal, P. (2010) Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 13 (1) 41-49. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Del Valle Fantini, F. (2020). *Emocional-Mente*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Siglo XXI] <https://repositorio.21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/21390/TFG%20-%20Fernanda%20Fantini.pdf?sequence=1>
- Engler, B. (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad*. 4ta edición. México: McGraw-Hill
- Facultad de Medicina (2013) Reseña historica de la Facultad de Medicina. FM-UAS. Recuperado de: <https://medicina.uas.edu.mx/>
- Fernández Noguez, E. G. (2021). *Capacitación a docentes para motivar a estudiantes de profesional de la Universidad Tecmilenio Campus Culiacán*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/637217>
- Fragoso Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>
- Giannini, S. (2020). COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 11(17), 1-57. Recuperado a partir <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7502929>
- Gross, J. J. (1998). El campo emergente de la regulación de las emociones: una revisión integradora. *Revista de Psicología General*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Hernández Rojas, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

- Julca Meza, E. C. (2016). Conceptos básicos de la educación universitaria. *Revista Cultura* 30, 31-64. Recuperado a partir https://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_30_conceptos-basicos-de-la-educacion-universitaria.pdf
- López López, V., Lagos San Martín, N. G., & Hidalgo Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2), 84-99.
- Lorenzo, Y. O. (2022). Problemas sociales de la ciencia en torno al desarrollo de competencias emocionales en funcionarios universitarios. En *Preimpresiones SciELO*. Recuperado a partir de <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3498>
- Luna de la Luz, V., Varela Ruiz, M. E. y Fortoul van der Goes, T. I. (2019). Conflictos entre profesores y estudiantes al iniciar la formación médica: un estudio con incidentes críticos. *Medical Education Research Journal*. 8(31) 9-17. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.31.18107>
- Madrid Bustillo, A. M. (2021). *Educación emocional para docentes de secundaria y el impacto en sus niveles de estrés*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/642482>
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. USA: Insight Book.
- Maslow, A. H., y Mittlemann, B. (1965). Metas y naturaleza de la psicoterapia. *Colección biblioteca del hombre contemporáneo*, 121, 44-50.
- Maquera Huanca, E. (2021) *Gestión de habilidades socioemocionales de los docentes y estudiantes en tiempo de COVID-19 de una institución educativa de Kimbiri-2021*. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Perú <https://hdl.handle.net/20.500.12692/66902>

- Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N. y Soto Vásquez, P (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 13(1), 185-203. Chile.
- Martínez Carazo, P. C., (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Martínez R. L.A. (2007) *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Revista perfiles libertadores, 4(80), 73-80.
- Martínez Santos, Y. F. y Sandoval Martínez, A. Y. (2019). Capacitación docente para fomento de habilidades de resiliencia en estudiantes universitarios. *Tercera Llamada: Revista de Investigación*. 11(1) 77-85.
- Mayer, J. D. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas & J. D. Mayer (Eds.). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp.3-24). Psychology Press.
- Mayer, J. D y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey y DJ Sluyter (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas* (págs. 3–34). Libros básicos.
- Mertens, D. M. (2010). *Investigación y evaluación en educación y psicología: integración de la diversidad con métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos*. (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Navarro García, V. H. (2021). *Fortalecimiento de las competencias docentes a través de una visión humanistas con base en las habilidades socioemocionales*. [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/637212>
- Nieto Calleja, R., (2017). Trabajos emocionales y laborales afectivas. *Alteridades* , 27 (53), 35-46

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Educación Superior.* UNESCO Recuperado a partir https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf
- Palacios Roza, J., Ortiz Quevedo, J. P., Nuñez Uribe, J., y Porras Rojas, I. N. (2019). Competencias sociales en docentes universitarios en la ciudad de Bogotá. *Conocimiento Global.* 4(2) 57-68. Recuperado a partir de <https://conocimientoglobal.org/revista/index.php/cglobal/article/view/45>
- Pantoja Vallejo, A. (2009). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación.* España
- Peñalva Velez, A., López-Goñi, J. J. y Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista De Educación,* (20), 201–215. <https://doi.org/10.18172/con.3011>
- Pereira Hernández, M. L. y Zatarain Avendaño, V. M. (2022). Características del proceso de comunicación entre docentes y estudiantes de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) en tiempo de pandemia. La perspectiva del estudiantado. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores.* 1 (26) 1-14. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3241>
- Portillo Peñuelas, S. A., Castellanos Pierra, L. I., Reynoso González, O. U., y Gavotto Nogales, O. I. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones,* 8(SPE3), e589. <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>

- Rodríguez Esquivel, N. C. (2020). *La psicología positiva como enfoque para el desarrollo de un plan de acción tutorial que enfatiza la competencia de autogestión en el desarrollo de la madurez vocacional*. [Tesis de Doctorado, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/637453>
- Rogers, C. R. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Biblioteca de psicología, psiquiatría y psicoterapia, vol 28. Barcelona: Paidós.
- Rubio González, G. G. (2023). Competencias comunicativas docentes en el aula mediante el uso de estrategias de enseñanza. *Dialéctica*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2326>
- Ruiz Muñoz, M. M. y Luna Guzmán, A. (2017). El derecho a la educación en el nivel medio superior en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. 11 (2) 73-90. Recuperado a partir <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200006>
- Sarni, C. (1999). *El desarrollo de la competencia emocional*. Prensa de Guilford.
- Sabariego Puig, M. Vilà Baños, R. y Sandín Esteban, M. (2014) El análisis cualitativo de datos con ATLAS.ti. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 119-133. Accesible en: <http://www.ub.edu/ice/reire.htm>
- Sáenz de Jubera Ocón, M. y Luis Rico, I. (2017). Educación emocional en la formación del docente de la Sociedad Red. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (20), 7–9. <https://doi.org/10.18172/con.3230>
- Scharager, J. y Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. *Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología*, 1, 1-3.
- Soto Ramírez, E. y Escribano Hervis E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencia y divergencias*. (pp.203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.

- Tamayo, G. U. (2000). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico* 4, (7) 1-14.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11407/1981>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Revista Universitaria de Investigación*. 10(1), 89-108. Recuperado a partir <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41012305005>
- Trillo, F. (2021). *Repensando la educación superior: Miradas expertas para promover el debate*. Narcea Ediciones.
- Tovar, L. (2022). Competencias emocionales que contribuyen con la práctica educativa como herramienta pedagógica digital. *Gaceta de pedagogía*, (44), 151–162.
<https://doi.org/10.56219/rgp.vi44.1252>
- Valenzuela Gastélum, L. A., y Lugo Castro, T. (2024). Percepción estudiantil respecto de la práctica de valores del docente en la Facultad de Derecho y Ciencia Política, Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 6493-6521. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10006
- Vargas Pérez, S. (2020). *Saberes docentes emocionales en el trabajo cotidiano de profesores de enseñanza media*. [Tesis de Maestría, Universidad de Chile].
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/175298>
- Zembylas, Michalinos (2004). The emotional characteristics of teaching: An ethnographic study of one teacher. *Teaching and Teacher Education*, 20, 185-201.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.008>

ANEXOS

Anexo 1. Mapas curriculares

Licenciatura en citotecnología

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA								
FACULTAD DE MEDICINA								
LICENCIATURA EN CITOTECNOLOGÍA PLAN DE ESTUDIOS 2023								
MAPA CURRICULAR								
Año	Semestre	Unidades de Aprendizaje (U.A.)						
1	I	Anatomía humana con disección 4/1 C.8	Embriología humana con laboratorio 4/1 C.8	Bioquímica general con laboratorio 4/1 C.8	Relaciones humanas y comunicación 4/1 C.8	Procesamiento de muestras citológicas 5/3 C.12	Histología básica con laboratorio 4/3 C.12	
	II	Morfofisiología de aparatos y sistemas con disección 4/1 C.8	Histología de aparatos y sistemas con laboratorio 4/3 C.12	Microbiología y parasitología humana con laboratorio 4/1 C.8	Métodos de tinción 2/3 C.8	Calidad de la muestra citológica 5/3 C.12	Biología molecular y celular 4/1 C.8	
2	III	Citología ginecológica (mama y cérvix uterino) 5/3 C.12	Laboratorio de Citopatología ginecológica 2/3 C.8	Microbiología ginecológica con laboratorio 4/1 C.8	Bioética 4/1 C.8	Anatomía patológica general 4/3 C.12	Salud mental 4/1 C.8	
	IV	Citopatología de hallazgos precancerosos 5/3 C.12	Laboratorio de Citopatología de hallazgos precancerosos 2/3 C.9	Promoción de la salud 4/1 C.8	Bioseguridad y control de calidad del laboratorio en citotecnología 2/3 C.8	Anatomía patológica avanzada 4/3 C.12	Inmunología 4/1 C.8	
3	V	Citopatología de células glandulares 4/3 C.12	Laboratorio de Citopatología de células glandulares 2/3 C.9	Metodología de la investigación 4/1 C.8	Citopatología de células escamosas atípicas con laboratorio 5/3 C.12	Inmunoquímica 4/1 C.8	Clinica de displasias 1/4 C.8	
	VI	Intervención nutricional en pacientes con cáncer 4/1 C.8	Investigación en Citotecnología 4/1 C.8	Bioestadística 4/1 C.8	Citología no ginecológica (pulmonar, de líquido de ascitis, de tórax) 5/3 C.12	Desarrollo de proyecto de investigación 4/1 C.8	Laboratorio de citología no ginecológica 2/5 C.12	
4	VII	Educación para la salud 4/1 C.8	Tópicos selectos de anatomopatología 5/3.12	Seminario de investigación 4/1 C.8	Seminario de integración clínica 2/5 C.12	Orientación empresarial 4/1 C.8	Legislación y normativa mexicana 4/1 C.8	
	VIII	Estancia profesional 9/21 C.56						
5	IX	Servicio Social						
	X							

BÁSICO DISCIPLINAR	INVESTIGACIÓN Y EMPRENDIMIENTO	PROFESIONALIZANTE
HORAS DE LA U.A. 1/1 C:1 TEORÍA/PRÁCTICA/CRÉDITOS		TOTAL, DE: U.A.: 43 HORAS: 7200 CRÉDITOS: 450

Licenciatura en fisioterapia

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA								
FACULTAD DE MEDICINA								
LICENCIATURA EN FISIOTERAPIA PLAN DE ESTUDIOS 2023								
MAPA CURRICULAR								
Año/Semestre	Unidades de Aprendizaje (U. A.)							
1	I	Fundamentos de la fisioterapia 50 C 10	Anatomía humana 41 C 10	Bioquímica general 50 C 10	Biofísica 32 C 9	Desarrollo humano 32 C 9	Fundamentos de investigación 32 C 9	
	II	Bioética 50 C 9	Anatomía neuro-musculoesquelética 41 C 10	Bioquímica aplicada 51 C 10	Biofísica aplicada 32 C 9	Fisiología basada en evidencias 32 C 9	Fisiología neuro-musculoesquelética 50 C 9	
2	III	Fisiología básica 50 C 9	Historia en fisioterapia 50 C 9	Tercera fase básica 52 C 11	Ergonomía 32 C 8	Clinica en osteopatía 910 C 13	Rehabilitación en situaciones del lenguaje 21 C 8	
	IV	Fisiología del ejercicio 31 C 7	Métodos de intervención en fisioterapia 41 C 8	Ejercicios terapéuticos 52 C 11	Bioestadística 30 C 8	Clinica en terapia 910 C 13	Psicología clínica 32 C 8	
3	V	Fisiopatología en pediatría 30 C 7	Fisiopatología en enfermedades neurológicas del sistema nervioso central 51 C 10	Ejercicios terapéuticos especializados 52 C 11	Fisiopatología en traumatología y ortopedia 31 C 7	Clinica en electroterapia 910 C 14	Tercera fase avanzada 41 C 9	
	VI	Fisiopatología en geriatría 30 C 8	Fisiopatología en enfermedades neurológicas del sistema nervioso periférico 51 C 10	Fisiopatología en enfermedades musculares 30 C 8	Nutrición y dietética 30 C 8	Clinica en rehabilitación 910 C 13	Entrenamiento funcional 21 C 7	
4	VII	Metodología de la investigación 32 C 9	Fisiopatología en enfermedades respiratorias 52 C 9	Fisiopatología en traumatología 30 C 7	Manejo integral del paciente en fisioterapia 32 C 9	Clinica del dolor 910 C 13	Administración en fisioterapia 50 C 9	
	VIII	Seminario de investigación 32 C 9	Fisiopatología en enfermedades cardiovasculares 32 C 8	Tendencias en fisioterapia 52 C 10	Discapacidad y sociedad 50 C 9	Clinica supervisada 910 C 14	Neuro-rehabilitación psicológica 21 C 7	
5	XIII	Servicio Social						
XIV	Servicio Social							
		BÁSICO DISCIPLINAR		INVESTIGACIÓN Y EMPRENDIMIENTO			PROFESIONALIZANTE	
		HORAS DE LA U.A. 51 C 1				TOTAL DE: U.A.: 50 (HORAS: 7200) CRÉDITOS: 490		
LICENCIATURA EN FISIOTERAPIA PLAN DE ESTUDIOS 2023								

Licenciatura en gerontología

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA							
FACULTAD DE MEDICINA							
LICENCIATURA EN GERONTOLOGÍA PLAN DE ESTUDIOS 2023							
MAPA CURRICULAR							
Año	Semestre	Unidades de Aprendizaje (U.A.)					
1	I	Gerontología 5/0 C:9	Bioética 4/1 C:9	Educación para la salud 5/1 C:9	Anatomía humana 4/1 C:9	Salud mental 4/1 C:9	Investigación social gerontológica 0/10 C:11
	II	Gerontología social 5/0 C:9	Gerontoarquitectura 5/0 C:9	Propedéutica con práctica clínica 4/1 C:9	Fisiología humana 4/1 C:9	Psicogerontología 4/1 C:9	Práctica intergeneracional 0/10 C:11
2	III	Biogerontología 5/0 C:9	Valoración gerontológica social 4/1 C:9	Terapia ocupacional 4/1 C:9	Bioquímica general 4/1 C:9	Tanatología 4/1 C:9	Práctica gerontológica en la comunidad 0/10 C:11
	IV	Gerontología 4/1 C:9	Valoración gerontológica mental 4/1 C:9	Gerontoprofilaxis 4/1 C:9	Bioquímica geriátrica 5/0 C:9	Intervención tanatológica 4/1 C:9	Práctica de intervención mental 0/10 C:11
3	V	Gericultura 4/1 C:9	Valoración gerontológica funcional 4/1 C:9	Activación física del adulto mayor 4/1 C:9	Nutrición geriátrica 5/0 C:9	Fundamentos metodológicos 5/0 C:9	Práctica de intervención funcional 0/10 C:11
	VI	Sexualidad en el adulto mayor 5/0 C:9	Valoración gerontológica clínica 4/1 C:9	Ejercicio físico del adulto mayor 4/1 C:9	Farmacología geriátrica 5/0 C:9	Metodología de la investigación 4/1 C:9	Práctica hospitalaria 0/10 C:11
4	VII	Geriatría 5/0 C:9	Proyectos educativos gerontológicos 4/1 C:9	Rehabilitación física del adulto mayor 4/1 C:9	Primeros auxilios 4/1 C:9	Epidemiología y bioestadística 5/0 C:9	Práctica de rehabilitación física geriátrica 0/10 C:12
	VIII	Síndromes geriátricos 4/1 C:9	Proyectos de intervención gerontológica 4/1 C:9	Legislación del adulto mayor 5/0 C:9	Administración de unidades geriátricas 5/0 C:9	Seminario de investigación 4/1 C:9	Práctica profesionalizante integradora 0/10 C:12
5	IX	Servicio Social					
	X						

BÁSICO DISCIPLINAR	INVESTIGACIÓN Y EMPRENDIMIENTO	PROFESIONALIZANTE
--------------------	--------------------------------	-------------------

HORAS DE LA U.A. 1/1 C:1 TEORÍA/PRÁCTICA/CRÉDITOS	TOTAL DE: U.A.: 48 HORAS:7200 CRÉDITOS: 450
---	--

Licenciatura en imagenología

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA								
FACULTAD DE MEDICINA								
LICENCIATURA EN IMAGENOLÓGIA PLAN DE ESTUDIOS 2023								
MAPA CURRICULAR								
Año	Semestre	Unidades de Aprendizaje (U. A.)						
1	I	Anatomía general con laboratorio 54 C-10	Química 51 C-10	Calculo para la salud 41 C-8	Desarrollo humano 41 C-8	Introducción a la imagenología 41 C-8	Física de la radiación 41 C-8	
	II	Anatomía de tórax y abdomen con laboratorio 54 C-10	Fisiología 51 C-10	Manejo integral del paciente 41 C-8	Metodología de la investigación 41 C-8	Proyecciones radiológicas del esqueleto axial 41 C-8	Clinica radiológica introductoria a la imagenología 38 C-10	
2	III	Neurociencias 54 C-10	Ortodoncia 42 C-8	Farmacología radiológica 41 C-8	Protección radiológica y control de calidad 41 C-8	Proyecciones radiológicas de columna y miembros superiores 41 C-8	Clinica radiológica del esqueleto axial 38 C-10	
	IV	Creación por imagen 51 C-10	Imagen dental 41 C-8	Imagenología 42 C-10	Desarrollo de proyectos de investigación 42 C-10	Crédito especial 41 C-8	Clinica radiológica de tórax y miembros superiores 38 C-10	
3	V	Imagenología pediátrica 51 C-10	Fisiología reproductiva 42 C-8	Química 41 C-8	Selección y adaptación de guías de estudio 41 C-8	Tomografía computarizada 42 C-10	Clinica radiológica de miembros inferiores 38 C-10	
	VI	Microscopía 42 C-8	Metodología de radiología en diagnóstico 42 C-8	Introducción a la radiología 42 C-10	Metodología y herramientas 41 C-8	Microscopía digital 42 C-10	Clinica de tomografía computarizada 38 C-10	
4	VII	Investigación científica en ciencias de la salud 54 C-10	Medicina legal y forense 41 C-8	Medicina 42 C-10	Clinica de radiología 41 C-8	Ultrasonido 42 C-10	Clinica de microscopía digital 38 C-10	
	VIII	Anatomía radiológica de tórax y abdomen 54 C-10	Fisiología en radiodiagnóstico 54 C-10	Medicina nuclear 42 C-8	Seminario de investigación 42 C-8	Clinica de ultrasonido 42 C-10	Clinica de radiología 38 C-10	
5	XI XIV	Reserva Académica						
		BÁSICO DISCIPLINAR	INVESTIGACIÓN Y EMPRENDIMIENTO		PROFESIONALIZANTE			
		HORAS DE LA U.A.S. 51 C-8 TEORÍA/PRACTICA / CRÉDITO		TOTAL DE: U.A.: 40 HORAS: 7,200 CRÉDITOS: 400				
LICENCIATURA EN IMAGENOLÓGIA PLAN DE ESTUDIOS 2023								

Técnico superior universitario en citología cervical






UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA FACULTAD DE MEDICINA

TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN CITOLOGÍA CERVICAL

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV	SEMESTRE V
CLAVE 0001 ANATOMÍA HUMANA CON DISECCIÓN I T:120 P:60 C:30	CLAVE 1007 ANATOMÍA HUMANA CON DISECCIÓN II T:120 P:50 C:30	CLAVE 2012 BIOQUÍMICA GENERAL CON LABORATORIO Y SEMINARIO I T:60 P:60 C:15	CLAVE 3017 BIOQUÍMICA MÉDICA CON LABORATORIO Y SEMINARIO II T:60 P:60 C:15	CLAVE 4022 CITOPATOLOGÍA CERVICAL III T:60 P:150 C:15
CLAVE 0002 EMBRIOLOGÍA CON LABORATORIO T:60 P:40 C:15	CLAVE 1008 MEDICINA SOCIAL T:60 P:00 C:10	CLAVE 2013 FISIOLOGÍA MÉDICA T:60 P:00 C:10	CLAVE 3018 CITOPATOLOGÍA CERVICAL II T:60 P:60 C:15	CLAVE 4023 ADMINISTRACIÓN T:60 P:30 C:10
CLAVE 0003 HISTOLOGÍA CON LABORATORIO I T:60 P:50 C:15	CLAVE 1009 HISTOLOGÍA CON LABORATORIO II T:60 P:50 C:15	CLAVE 2014 PATOLOGÍA GENERAL T:70 P:10 C:10	CLAVE 3019 ÉTICA MÉDICA T:60 P:00 C:10	CLAVE 4024 INGLÉS II T:60 P:00 C:08
CLAVE 0004 MICROBIOLOGÍA T:60 P:60 C:15	CLAVE 1010 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN T:60 P:00 C:10	CLAVE 2015 CITOPATOLOGÍA CERVICAL I T:60 P:60 C:15	CLAVE 3020 INGLÉS I T:60 P:00 C:10	CLAVE 4025 SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN T:60 P:00 C:10
CLAVE 0005 TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO DE MUESTRAS T:60 P:150 C:15	CLAVE 1011 CRITERIOS DE CALIDAD DE LA MUESTRA T:60 P:120 C:15	CLAVE 2016 PRÁCTICAS DE LABORATORIO I T:60 P:120 C:10	CLAVE 3021 PRÁCTICAS DE LABORATORIO II T:60 P:120 C:10	CLAVE 4026 PRÁCTICAS DE LABORATORIO IV T:60 P:120 C:10
CLAVE 0006 FUNDAMENTOS DE ENFERMERÍA T:60 P:60 C:15				

ÁREAS	HORAS TEÓRICAS	HORAS PRÁCTICAS	CRÉDITOS
Sociales y Humanidades	420	30	58
Básicas	780	760	200
Técnicas Clínicas	310	640	90

Técnico superior universitario en podología

 		UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA FACULTAD DE MEDICINA							
TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO EN PODOLOGÍA									
SEMESTRE I		SEMESTRE II		SEMESTRE III		SEMESTRE IV		SEMESTRE V	
CLAVE 8030 ESTRUCTURA DEL CUERPO HUMANO T:80 P:28 C:12		CLAVE 8028 PSICOLOGÍA GENERAL T:84 P:36 C:30		CLAVE 8032 ORIENTACIÓN T:84 P:36 C:30		CLAVE 8038 HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA T:84 P:36 C:30		CLAVE 8040 SOCIOLOGÍA T:84 P:36 C:30	
CLAVE 8031 INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA T:72 P:36 C:30		CLAVE 8027 BIOPSIQUICOLOGÍA T:80 P:34 C:30		CLAVE 8031 TRASTORNOS DE LA PERSONALIDAD Y EXTERIORES T:84 P:36 C:30		CLAVE 8038 TALLER DE MAGNÉTICA PSICOLÓGICA T:80 P:36 C:32		CLAVE 8041 SESIONES CLÍNICAS DE PSICOLOGÍA T:80 P:72 C:34	
CLAVE 8032 FUNDAMENTOS DE DEFENSIVA T:80 P:36 C:18		CLAVE 8028 MEDICINA LEGAL T:84 P:36 C:30		CLAVE 8034 PSICOLOGÍA DE LA DEFENSIVA T:88 P:36 C:34		CLAVE 8048 OPTICA PSICOLÓGICA T:84 P:36 C:32		CLAVE 8048 ORGANIZACIÓN EMPRESARIAL T:72 P:36 C:38	
CLAVE 8035 RELACIONES HUMANAS Y ORGANIZACIÓN T:72 P:36 C:30		CLAVE 8028 MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN T:84 P:36 C:30		CLAVE 8036 FISIOPATOLOGÍA T:84 P:36 C:30		CLAVE 8041 SEMINARIO DE TITULACIÓN T:84 P:36 C:36		CLAVE 8046 PRÁCTICA CLÍNICA V T:80 P:360 C:33	
CLAVE 8034 COMPUTACIÓN T:80 P:36 C:30		CLAVE 8038 PSICOLOGÍA GENERAL T:80 P:36 C:32		CLAVE 8036 ANATOMÍA T:88 P:36 C:30		CLAVE 8042 PRÁCTICA CLÍNICA IV T:80 P:270 C:36			
CLAVE 8035 PRÁCTICA CLÍNICA I T:80 P:36 C:30		CLAVE 8031 PRÁCTICA CLÍNICA II T:80 P:36 C:30		CLAVE 8037 PRÁCTICA CLÍNICA III T:80 P:270 C:36					

ÁREAS	
	Básico disciplinar
	Investigación y emprendimiento
	Profesionalizante

Anexo 2. Planeación de intervención



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA

FACULTAD DE MEDICINA

Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud

PLANEACIÓN DIDÁCTICA POR UNIDADES O MÓDULOS

PROGRAMA EDUCATIVO:	Facultad de Medicina. Carreras del Campus I				
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	Competencias Emocionales				
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera de confianza y seguridad en la clase • Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender • Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad • Realiza una evaluación basada no solo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, y considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta evaluación es percibida por los alumnos como ayuda real y les genera expectativas positivas. 				
Componentes de la competencia:	Teóricos:	Conoce las competencias emocionales y los elementos que las componen para interiorizar aquellas áreas que debe mejorar en el ámbito personal, profesional y laboral.			
	Prácticos:	Aplica las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) para gestionar las emociones implícitas durante su quehacer docente.			
	Actitudinales:	Establece relaciones intrapersonales e interpersonales favorables para formar vínculos significativos ámbito personal, profesional y laboral			
Ciclo Escolar:	2023-2024	Semestre:	Actualización Docente	Fechas(días) y horarios:	Del 28 agosto del 2023

FACILITADOR(A):		Mte. Yamel Amairami Castro Nieto, MC. Alma Dinora Lozoya Angulo,					
Unidad(es)	Tema(s) y subtema(s)	Actividades para la enseñanza (docente)	Actividades para el aprendizaje (estudiante)	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Competencias Emocionales	Encuadre al curso	Bienvenida Consentimiento Informado, Contenido y evaluación diagnóstica. Se les pedirá a los docentes que contesten el cuestionario de Conciencia Emocional	Evaluación diagnóstica. El docente contestará el cuestionario de Conciencia Emocional	Consentimiento informado. Cuestionario de regulación emocional Lápices	Respuestas del cuestionario de conciencia emocional	N/A	Cuestionario de conciencia emocional (15 minutos)
Competencias Emocionales	Conciencia Emocional	Lluvia de ideas. El ponente realiza la pregunta ¿Qué es una competencia emocional? y ¿Qué es Conciencia Emocional?	El docente de manera libre y por asociación responde.	Hojas blancas Lápices	Preguntas abiertas: ¿Qué es una competencia emocional? y ¿Qué es Conciencia Emocional?	N/A	Participación docente (15 minutos)
Competencias	Conciencia	Presentación digital. Exposición	El docente pone atención a	Computadora Proyector	Preguntas abiertas	N/A	N/A (10 minutos)

Emocional es	Emocional	de la conciencia emocional.	la presentación				
Competencias Emocional es	Conciencia Emocional	Visualización guiada. Se pedirá a los docentes que cierren sus ojos y que escuchen una canción.	El docente cerrará sus ojos y escuchará la canción.	Bocinas	Participación docente	N/A	N/A (10 minutos)
Competencias Emocional es	Conciencia Emocional	Reconocimiento de la propia existencia. Se les solicitará a los integrantes a tomarse una foto de su cara, posteriormente se le pedirá que observe su foto y posteriormente conteste a las preguntas abiertas	El docente se tomará una foto, posteriormente observará la foto y contestará las preguntas abiertas.	Teléfono Celular Hoja blanca Lápiz	Respuestas de las preguntas. ¿Qué sientes contigo al ver tu foto?, ¿Qué sientes contigo y en el lugar en el que estas?, ¿seguiste la instrucción al tomarte solamente una foto? ¿Cuántas fotos te tomaste para realizar la	N/A	Instrumento de preguntas abiertas (30 minutos)

					actividad ?		
Competencias Emocionales	Conciencia Emocional	Estudio de casos. Se les solicitará a los docentes que analicen de sus actividades profesionales como docentes. Y que responda la pregunta ¿Qué siente cuando llega al aula?	El docente realizará un análisis de su propio quehacer docente y comentará su respuesta frente al grupo.	Hoja Blanca Lápices	Respuestas de la pregunta ¿Qué siente cuando llega al aula? Reflexión grupal de las experiencias docentes.	N/A	Diario de campo de las experiencias docentes. (20 minutos)
Competencias Emocionales	Conciencia Emocional	Cierre. Se les pedirá a los docentes que mencionen como se sintieron con la sesión y que respondan de manera breve ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?	El docente participará responderá a ¿Cómo se sintieron durante la sesión? Y ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?	N/A	Participación	N/A	Diario de campo de las participaciones docentes (20 minutos)

PROGRAMA EDUCATIVO:	Facultad de Medicina. Carreras del Campus I						
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	Competencias Emocionales						
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera de confianza y seguridad en la clase • Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender • Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad • Realiza una evaluación basada no solo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, y considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta evaluación es percibida por los alumnos como ayuda real y les genera expectativas positivas. 						
Componentes de la competencia:	Teóricos:	Conoce las competencias emocionales y los elementos que las componen para interiorizar aquellas áreas que debe mejorar en el ámbito personal, profesional y laboral.					
	Prácticos:	Aplica las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) para gestionar las emociones implícitas durante su quehacer docente.					
	Actitudinales:	Establece relaciones intrapersonales e interpersonales favorables para formar vínculos significativos ámbito personal, profesional y laboral					
Ciclo Escolar:	2023-2024	Semestre:	Actualización Docente	Fechas(días) y horarios:	Del 29 agosto del 2023		
FACILITADOR(A):	Mte. Yamel Amairami Castro Nieto, Dra. María Dolores Pineda Mejía						
Unidad(es)	Tema(s) y subtema(s)	Actividades para la enseñanza (docente)	Actividades para el aprendizaje (estudiante)	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Competencias	Regulación	Bienvenida y	Evaluación diagnóstica. El docente	Cuestionario de	Respuestas del cuestionario	N/A	Cuestionario de

Emocional es	Emocional	evaluación diagnóstica. Se les pedirá a los docentes que contesten el cuestionario de regulación emocional	contestará el cuestionario de regulación emocional	regulación emocional Lápices	regulación emocional		regulación emocional (10 minutos)
Competencias Emocionales	Regulación Emocional	Lluvia de ideas. El ponente realiza la pregunta ¿Qué es regulación emocional?	El docente de manera libre y por asociación responde.	Hojas blancas Lápices	Preguntas abiertas: ¿Qué es regulación emocional?	N/A	Participación docente (10 minutos)
Competencias Emocionales	Regulación Emocional	Presentación digital. Exposición de la Regulación emocional.	El docente pone atención a la presentación	Computadora Proyector	Preguntas abiertas	N/A	N/A (10 minutos)
Competencias Emocionales	Regulación Emocional	Dado de las emociones. Se colocan en círculo y cada docente lanzará el dado de las emociones, y cada persona comparte una experiencia relacionada con esa	El docente lanza el dado y comparte una experiencia relacionada con esa emoción. Posteriormente, expresa cómo se sienten y cómo ha regulado esas	Dado de las emociones	Participación docente	N/A	N/A (25 minutos)

		<p>emoción. Posteriormente, expresa cómo se sienten y cómo ha regulado esas emociones en el pasado</p>	<p>emociones en el pasado</p>				
<p>Competencias Emocionales</p>	<p>Regulación Emocional</p>	<p>Juego de cartas de regulación emocional. Se divide el grupo en equipos de 6 integrantes, cada equipo se les proporcionarán tarjetas de las emociones en la cual deberán de colocar estrategias de regulación emocional (técnicas de respiración, contar hasta 10, hablar con alguien, visualización de objetos) de</p>	<p>El docente señala las estrategias de regulación emocional (técnicas de respiración, contar hasta 10, hablar con alguien, visualización de objetos) y posteriormente realiza una grafica barras para identificar las técnicas de regulación más frecuentes.</p>	<p>Tarjetas de las emociones Dado de las emociones Tarjetas de colores Plumas</p>	<p>Tarjetas con técnicas de regulación emocional</p>	<p>N/A</p>	<p>Grafica de técnicas de regulación emocional (25 minutos)</p>

		<p>acuerdo con la emoción que les tocó. Posteriormente se socializarán las técnicas realizando una gráfica de barras para identificar las técnicas de regulación más frecuentes.</p>					
<p>Competencias Emocionales</p>	<p>Regulación Emocional</p>	<p>Juego de Roles. En parejas representar an situaciones desafiantes que les ha tocado vivir con sus alumnos o inventarla. Por lo que una persona asume el papel de alguien que experimenta una emoción intensa, y la otra</p>	<p>El docente participa representando las diversas situaciones a las que se enfrenta en el aula.</p>	<p>Hojas de papel Lápices</p>	<p>Respuestas de la pregunta ¿Qué situaciones desafiantes le ha tocado experimentar en el aula? ¿Qué estrategias de regulación ha utilizado para apoyar a sus estudiantes ante</p>	<p>N/A</p>	<p>Diario de campo de las experiencias docentes. (25 minutos)</p>

		<p>persona practica la regulación emocional al brindar apoyo, escucha activa y estrategias para manejar la emoción. Luego, intercambiaran los roles. Finalmente comentaran como se sintieron</p>			<p>estas situaciones? Reflexión grupal de las experiencias docentes.</p>		
<p>Competencias Emocionales</p>	<p>Regulación Emocional</p>	<p>Cierre. Se les pedirá a los docentes que mencionen como se sintieron con la sesión y que respondan de manera breve ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?</p>	<p>El docente participará responderá a ¿Cómo se sintieron durante la sesión? Y ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?</p>	<p>N/A</p>	<p>Participación</p>	<p>N/A</p>	<p>Diario de campo de las participaciones docentes (15 minutos)</p>

PROGRAMA EDUCATIVO:	Facultad de Medicina. Carreras del Campus I						
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	Competencias Emocionales						
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera de confianza y seguridad en la clase • Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender • Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad • Realiza una evaluación basada no solo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, y considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta evaluación es percibida por los alumnos como ayuda real y les genera expectativas positivas. 						
Componentes de la competencia:	Teóricos:	Conoce las competencias emocionales y los elementos que las componen para interiorizar aquellas áreas que debe mejorar en el ámbito personal, profesional y laboral.					
	Prácticos:	Aplica las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) para gestionar las emociones implícitas durante su quehacer docente.					
	Actitudinales:	Establece relaciones intrapersonales e interpersonales favorables para formar vínculos significativos ámbito personal, profesional y laboral					
Ciclo Escolar:	2023-2024	Semestre:	Actualización Docente	Fechas(días) y horarios:	Del 30 agosto del 2023		
FACILITADOR(A):	Mte. Yamel Amairami Castro Nieto, M.C. Zulma Concepción Cebreros Lozano						
Unidad(es)	Tema(s) y subtema(s)	Actividades para la enseñanza (docente)	Actividades para el aprendizaje (estudiante)	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Bienvenida y evaluación diagnóstica. Se les	Evaluación diagnóstica. El docente contestará el	Cuestionario Autonomía Emocional	Respuestas del cuestionario de Autonomía	N/A	Cuestionario de Autonomía Emocional

		pedirá a los docentes que contesten el cuestionario de Autonomía Emocional	cuestionario de Autonomía Emocional	Lápices	a Emocional		(15 minutos)
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Lluvia de ideas. El ponente realiza la pregunta: ¿Qué es Autonomía Emocional?	El docente de manera libre y por asociación responde.	Hojas blancas Lápices	Preguntas abiertas: ¿Qué es Autonomía Emocional?	N/A	Participación docente (10 minutos)
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Presentación digital. Exposición de la autonomía emocional.	El docente pone atención a la presentación	Computadora Proyector	Preguntas abiertas	N/A	N/A (10 minutos)
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Canción para reflexionar. Se pedirá a los integrantes a que cierren sus ojos y se les pedirá que escuchen una canción titulada Tú puedes. Finalmente, de manera voluntaria	El docente cerrará sus ojos y escuchará la canción.	Bocinas	Participación docente	N/A	N/A (10 minutos)

		se pedirá que expresen su experiencia					
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	El tren de la vida. A cada participante se les pedirá que dibujen un tren, con los vagones que ellos decidan solo se les pedirá que deberá de tener más de tres vagones. En cada vagón deberán de colocar una motivación de vida	El docente dibujara un tren con los vagones que decida solo deberán de tener mayor de tres. En cada vagón deberán de colocar una motivación de vida	Hoja blanca Lápiz	El tren de las motivaciones	N/A	Las motivaciones de los docentes. (20 minutos)
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Reflexión del tren de la vida. Se proyectará un video con una reflexión titulada el tren de la vida. Posteriormente de manera voluntaria podrán participar	El docente mirará el video y posteriormente realizará un análisis que comentará frente al grupo.	Video del tren de la vida Bocinas Proyector	Reflexión grupal	N/A	Experiencias docentes (20 minutos)

		expresando ¿Cómo se sintieron?					
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	La vela de la motivación. En un círculo, tomaran una vela de papel y simularan encender las velas apoyándose de las que están encendidas. Reflexionando que ante diferentes circunstancias en sus motivaciones no están solos y que hay personas que los puede apoyar	El docente tomará una vela y la encenderá simbólicamente con el apoyo de sus compañeros	Velas de papel	Participación	N/A	Participación Docente. (20 minutos)
Competencias Emocionales	Autonomía Emocional	Cierre. Se les pedirá a los docentes que mencionen como se sintieron con la	El docente participará responderá a ¿Cómo se sintieron durante la sesión? Y ¿Con qué se quedan de	N/A	Participación	N/A	Diario de campo de las participaciones docentes (15 minutos)

		sesión y que respondan de manera breve ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?	lo que se abordó en la sesión?				
--	--	---	--------------------------------	--	--	--	--

PROGRAMA EDUCATIVO:	Facultad de Medicina. Carreras del Campus I		
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	Competencias Emocionales		
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera de confianza y seguridad en la clase • Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender • Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad • Realiza una evaluación basada no solo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, y considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta evaluación es percibida por los alumnos como ayuda real y les genera expectativas positivas. 		
Componentes de la competencia:	Teóricos:	Conoce las competencias emocionales y los elementos que las componen para interiorizar aquellas áreas que debe mejorar en el ámbito personal, profesional y laboral.	
	Prácticos:	Aplica las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) para gestionar las emociones implícitas durante su quehacer docente.	
	Actitudinales:	Establece relaciones intrapersonales e interpersonales favorables para formar vínculos significativos ámbito personal, profesional y laboral	

Ciclo Escolar:		2023-2024	Semestre:	Actualización Docente	Fechas(días) y horarios:	Del 31 agosto del 2023	
FACILITADOR(A):		Mte. Yamel Amairami Castro Nieto, Dr. Jorge Basilio Rodríguez López.					
Unidad(es)	Tema(s) y subtema(s)	Actividades para la enseñanza (docente)	Actividades para el aprendizaje (estudiante)	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Competencias Emocionales	Competencia Social	Bienvenida evaluación diagnóstica. Se les pedirá a los docentes que contesten el cuestionario de Competencia Social	Evaluación diagnóstica. El docente contestará el cuestionario de Competencia Social	Cuestionario de Competencia Social Lápices	Respuestas del cuestionario de Competencia Social	N/A	Cuestionario de Competencia Social (15 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia Social	Lluvia de ideas. El ponente realiza la pregunta ¿Qué es Competencia Social?	El docente de manera libre y por asociación responde.	Hojas blancas Lápices	Preguntas abiertas: ¿Qué es Competencia Social?	N/A	Participación docente (10 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia Social	Presentación digital. Exposición de la Competencia Social.	El docente pone atención a la presentación	Computadora Proyector	Preguntas abiertas	N/A	N/A (10 minutos)

Competencias Emocionales	Competencia Social	La torre más alta. Se Divide al grupo en equipos y se proporciona a cada equipo hojas de papel, vasos, platos y cinta adhesiva. Para que construyan la torre más alta posible utilizando solo papel y cinta adhesiva en un tiempo determinado. Al finalizar comentaran como trabajaron la colaboración, la planificación y la creatividad en equipo	El docente en equipo construirá una torre con los materiales indicados	Hojas de papel Vasos Platos Cinta adhesiva	La torre en equipos	N/A	N/A (25 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia Social	Dramatización de los estilos de comunicación	El docente dramatizará a los diferentes	Teléfono Celular Hoja blanca	Respuestas de las preguntas . ¿cómo	N/A	Instrumento de preguntas abiertas

		<p>ón. En equipos realizarán una dramatización de los diferentes estilos de comunicación: agresivo, pasivo y asertivo. Posteriormente señalarán ¿cómo se sintieron? y ¿cuáles son los beneficios de la comunicación asertiva?</p>	estilos de comunicación.	Lápiz	se sintieron? y ¿cuáles son los beneficios de la comunicación asertiva?		(25 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia Social	<p>La isla desierta. De manera individual pensar en únicamente en llevar 2 objetos para sobrevivir. En equipos de 4 integrantes se les notifica que deberán</p>	<p>El docente debatirá y llegarán a un consenso sobre los elementos más importantes para sobrevivir. Al finalizar deberán explicar cómo se pusieron</p>	Hoja Blanca Lápices	<p>Respuestas de la pregunta ¿cómo se pusieron de acuerdo? ¿cuál es el motivo que los llevo a tomar su decisión? Reflexión grupal de las</p>	N/A	<p>Diario de campo de las experiencias docentes. (20 minutos)</p>

		<p>elegir 4 de los 8 objetos que en conjunto llevarían. Los participantes deben debatir y llegar a un consenso sobre los elementos más importantes para sobrevivir. Al finalizar deberán explicar cómo se pusieron de acuerdo y cuál es el motivo que los llevo a tomar su decisión.</p>	<p>de acuerdo y cuál es el motivo que los llevo a tomar su decisión.</p>		<p>experiencias docentes.</p>		
<p>Competencias Emocionales</p>	<p>Competencia Social</p>	<p>Cierre. Se les pedirá a los docentes que mencionen como se sintieron con la sesión y que respondan de manera</p>	<p>El docente participará responder á a ¿Cómo se sintieron durante la sesión? Y ¿Con qué se quedan de lo que se abordó</p>	<p>N/A</p>	<p>Participación</p>	<p>N/A</p>	<p>Diario de campo de las participaciones docentes (15 minutos)</p>

		breve ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?	en la sesión?				
--	--	--	---------------	--	--	--	--

PROGRAMA EDUCATIVO:	Facultad de Medicina. Carreras del Campus I					
UNIDAD DE APRENDIZAJE O MÓDULO:	Competencias Emocionales					
Competencia(s) a la(s) que aporta:	<ul style="list-style-type: none"> • Crea una atmósfera de confianza y seguridad en la clase • Favorece el desarrollo de motivaciones intrínsecas por aprender • Favorece la autonomía y el autoaprendizaje de los alumnos, estimulando la autorregulación y la autodirectividad • Realiza una evaluación basada no solo en pruebas parciales y exámenes finales, sino de forma sistemática durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, integrando los aspectos formativo, diagnóstico y sumario, y considerando los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esta evaluación es percibida por los alumnos como ayuda real y les genera expectativas positivas. 					
Componentes de la competencia:	Teóricos:	Conoce las competencias emocionales y los elementos que las componen para interiorizar aquellas áreas que debe mejorar en el ámbito personal, profesional y laboral.				
	Prácticos:	Aplica las competencias emocionales (conciencia, regulación, autonomía, competencia social y competencias para la vida) para gestionar las emociones implícitas durante su quehacer docente.				
	Actitudinales:	Establece relaciones intrapersonales e interpersonales favorables para formar vínculos significativos ámbito personal, profesional y laboral				
Ciclo Escolar:	2023-2024	Semestre:	Actualización Docente	Fechas(días) y horarios:	Del 01 septiembre del 2023	
FACILITADOR(A):	Mte. Yamel Amairami Castro Nieto, M.C Ángel Daniel Díaz Sainz					

Unidad(es)	Tema(s) y subtema(s)	Actividades para la enseñanza (docente)	Actividades para el aprendizaje (estudiante)	Materiales y Recursos	Evidencias de aprendizaje	Trabajo(s) de estudio independiente	Evaluación
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	Bienvenida y evaluación diagnóstica. Se les pedirá a los docentes que contesten el cuestionario de Competencia para la vida y el Bienestar	Evaluación diagnóstica. El docente contestará el cuestionario de Competencia para la vida y el Bienestar	Cuestionario de Competencia para la vida y el Bienestar Lápices	Respuestas del cuestionario de Competencia para la vida y el Bienestar	N/A	Cuestionario de Competencia para la vida y el Bienestar (10 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	Lluvia de ideas. El ponente realiza la pregunta ¿Qué son las Competencias para la vida y el Bienestar?	El docente de manera libre y por asociación responde.	Hojas blancas Lápices	Preguntas abiertas: ¿Qué son las Competencias para la vida y el Bienestar?	N/A	Participación docente (10 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	Presentación digital. Exposición de la Competencia para la	El docente pone atención a la presentación	Computadora Proyector	Preguntas abiertas	N/A	N/A (10 minutos)

		vida y el Bienestar.					
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	Círculo de gratitud. Se les pide a los participantes formar un círculo y cada uno compartirá algo por lo que están agradecidos en su vida en ese momento. Pueden ser cosas pequeñas o grandes	El docente compartirá algo por lo que están agradecidos en su vida en ese momento. Pueden ser cosas pequeñas o grandes	N/A	Participación docente	N/A	Participación docente (25 minutos)
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	El árbol de fortalezas. Cada participante recibe una hoja de papel y se le pide que dibuje un árbol con sus raíces representando sus fortalezas personales y sus ramas representando las actividades	El docente dibujará un árbol con sus raíces representando sus fortalezas personales y sus ramas representando las actividades o situaciones que les brindan bienestar	Hoja blanca Lápiz	Dibujo del árbol de las fortalezas	N/A	Dibujo de las fortalezas y actividades que le brinden bienestar (25 minutos)

		o situaciones que les brindan bienestar. Después, los participantes pueden compartir sus árboles, identificando formas de aprovechar sus fortalezas para fomentar su bienestar					
Competencias Emocionales	Competencia para la vida y el Bienestar	Abanicos positivos. Se les brinda una hoja de papel a cada participante y deberán de realizar varios dobleces para similar realizar un abanico de mano después, se pasarán	El docente realizará un abanico de papel y se pasarán los abanicos uno por uno en los que cada persona deberá de colocar una frase positiva	Hoja de color Lápices	Abanico positivo	N/A	Abanico positivo (25 minutos)

		<p>los abanicos uno por uno en los que cada persona deberá de colocar una frase positiva o cualidad del participante al que pertenece el abanico. Finalmente, de manera voluntaria expresaran su experiencia.</p>					
<p>Competencias Emocionales</p>	<p>Competencia para la vida y el Bienestar</p>	<p>Cierre. Se les pedirá a los docentes que mencionen como se sintieron con la sesión y que respondan de manera breve ¿Con qué se quedan de lo que se</p>	<p>El docente participará responder á a ¿Cómo se sintieron durante la sesión? Y ¿Con qué se quedan de lo que se abordó en la sesión?</p>	<p>N/A</p>	<p>Participación</p>	<p>N/A</p>	<p>Diario de campo de las participaciones docentes (15 minutos)</p>

		abordó en la sesión?					
--	--	-------------------------	--	--	--	--	--

Anexo 3. Carta de consentimiento informado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA
FACULTAD DE MEDICINA
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN CIENCIAS DE LA SALUD



CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA

Por medio de la presente Yo _____
alumno (a); profesor (a) [subrayar uno u otro] del curso de:
_____, acepto de manera voluntaria participar en
el proyecto de investigación titulado:

_____,
registrado ante el comité de la Maestría en Docencia en Ciencias de la Salud de la
Universidad Autónoma de Sinaloa, Maestría avalada ante el Conacyt con referencia
001004. El objetivo del estudio es: _____

_____, se me ha explicado
que mi participación consistirá en: _____

Declaro que luego de haber conocido y comprendido en su totalidad la información sobre
dicho proyecto, los riesgos si los hubiera y beneficios directos e indirectos de mi
participación en el estudio, y en el entendido de que:

- Mi participación como alumno no repercutirá en mis actividades ni evaluaciones programadas en el curso, o en mi condición de profesor, no repercutirá en mis relaciones con mi institución de adscripción.
- No habrá ninguna sanción para mí en caso de no aceptar la invitación.
- Puedo retirarme del proyecto si lo considero conveniente a mis intereses, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando mis razones para tal decisión en la Carta de Revocación respectiva si lo considero pertinente.
- No haré ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por la participación en el estudio.
- Se guardará estricta confidencialidad sobre los datos obtenidos producto de mi participación, con un número de clave que ocultará mi identidad.
- Si en los resultados de mi participación como alumno o profesor se hiciera evidente algún problema relacionado con mi proceso de enseñanza – aprendizaje, se me brindará orientación al respecto.
- Puedo solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.

Lugar y fecha: _____

Nombre y firma del participante: _____

Nombre y firma del investigador: _____

Nombre y firma del director de tesis: _____

Anexo 4. Inventario de competencias emocionales para adultos



Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA).

Sección Conciencia Emocional

El inventario de competencias emocionales para adultos se centra en la autoevaluación de las competencias emocionales, sección: conciencia emocional. Para ello, se solicita respuestas con honestidad de acuerdo con lo que se te muestra. La información es estrictamente confidencial, por lo que NO se solicita tu nombre, y será utilizada exclusivamente con fines académicos.

INSTRUCCIONES: A continuación, seleccione la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. Considere la siguiente escala:

1. Prácticamente nunca.
2. Pocas veces.
3. Ocasionalmente.
4. Casi siempre.
5. Prácticamente siempre.

Items	1	2	3	4	5
ÍTEMS					
1 Presto atención a mis emociones.					
2 Soy capaz de distinguir las emociones que experimento.					
3 Me doy cuenta de las emociones de las demás personas.					
4 Soy capaz de poner nombre a mis emociones.					
5 Logro identificar el ambiente emocional en un grupo de personas.					

Fuente: Fuente: Retomado de López 2022. Adaptada Castro 2023

Sección Regulación Emocional

Items	1	2	3	4	5
ÍTEMS					
1 Cuando estoy enojado/a, soy capaz de calmarme.					
2 Soy capaz de regular mis emociones.					
3 Genero pensamientos positivos a pesar de sentirme mal.					
4 Afronto las situaciones adversas de manera proactiva.					

Fuente: Fuente: Retomado de López 2022. Adaptada Castro 2023

Sección Autonomía Emocional

Items	1	2	3	4	5
ÍTEMS					
1 Me considero una persona autónoma.					
2 Me considero una persona responsable de mis actos.					
3 Me considero una persona resiliente.					

4	Asumo las consecuencias de mis decisiones.					
5	Me motiva alcanzar mis objetivos personales.					

Fuente: Fuente: Retomado de López 2022. Adaptada Castro 2023

Sección Competencias Sociales

Items	1	2	3	4	5
ÍTEMS					
1	Soy capaz de comunicarme con los demás sin agredir.				
2	Soy capaz de actuar empáticamente.				
3	Soy capaz de resolver conflictos interpersonales.				
4	Soy capaz de trabajar colaborativamente.				
5	Soy capaz de escuchar activamente a los demás.				

Fuente: Fuente: Retomado de López 2022. Adaptada Castro 2023

Sección Competencias para la vida y el bienestar

Items	1	2	3	4	5
ÍTEMS					
1	Sé a quién pedir apoyo cuando lo necesito.				
2	Elijo responsablemente actividades que me producen bienestar al hacerlas.				
3	Disfruto cada momento de la vida.				
4	Realizo actividades que me permiten fluir.				

Fuente: Fuente: Retomado de López 2022. Adaptada Castro 2023